

Université Stendhal - Grenoble 3

Master Ingénierie de la Formation Multimédia en Langues

Année universitaire 2004 - 2005

FRENCH ONLINE

De l'interactivité aux interactions : tentative de modification des pratiques



Mémoire professionnel réalisé par

Thomas LAIGLE

Directeur de mémoire : M François MANGENOT

Tutrice à l'Alliance : Mme Ouafae SANANES



Alliance Française d'Islamabad, Pakistan

REMERCIEMENTS

Je tiens à remercier François Mangenot, mon tuteur universitaire pour sa disponibilité et la qualité de son suivi, semblable dans la pratique à ses enseignements.

Je tiens également à remercier Ouafae Sananes, responsable du projet French Online, pour sa gentillesse et son professionalisme.

Merci à l'équipe de French Online qui m'a accueilli pendant ces quatre mois, et tout particulièrement aux informaticiens, Irfan, Omer, et Zahid, pour leur aide, leur infinie patience, et le don précieux de leur amitié.

Un grand merci à Xavier Lagorce, pour son soutien indéfectible et son accueil chaleureux.

Enfin, merci à toutes les personnes de l'Alliance française, qui par leur gentillesse, leur attention, leur disponibilité ont contribué à rendre mon séjour au Pakistan inoubliable

Mere liyé khushi ki baat tha…

« Les démarches de formation traditionnelles, standardisées, transmissives et centrées sur l'acte d'enseignement sont appelées à évoluer au profit de formules participatives centrées sur l'acte d'apprentissage. »

LINARD et BELISLE (1996), *Nouvelles compétences des acteurs de la formation avec les nouvelles technologies de l'information et de la communication*, Rapport du projet COMP'ACT. Programme CNRS « Education et formation en Europe . »

« Du danger d'avoir des idées ; on veut faire des méthodes d'enseignement adaptées aux enfants, et le propre des enfants, c'est qu'ils ne s'y adaptent jamais. »

Alexandre VIALATTE, *Et c'est ainsi qu'Allah est grand*

TABLE DES MATIERES

INTRODUCTION

Depuis leur apparition, les Nouvelles Technologies de l'Information et de la Communication ont cristallisé mythes, fantasmes et espoirs de toutes sortes, notamment dans le secteur de l'éducation. (ALAVA 2002). Comme à chaque innovation technologique, beaucoup y ont vu une solution miracle, à la fois outil de transformation des pratiques pédagogiques, de réduction des coûts, et d'autonomisation des apprenants.

La « machine à apprendre » a en effet de quoi fasciner l'étudiant qui rêve d'un apprentissage automatique et sans peine, l'enseignant-concepteur, qui compte ainsi capitaliser son savoir et le distribuer au dehors des murs de sa salle de classe, tout comme le gestionnaire, qui peut enfin rationaliser l'acte pédagogique à l'aide de chiffres et d'instruments de mesure scientifiques, tout en voyant se profiler à l'horizon de substantifiques réductions de coût et de personnel.

Ainsi, on a souvent pensé qu'il suffisait de transposer sur ordinateur l'approche pédagogique traditionnellement utilisée en classe pour obtenir une méthode d'enseignement à distance, le « programme » remplaçant alors le professeur. A cet égard, le dispositif d'enseignement du français à distance au sein duquel j'ai eu la chance d'effectuer mon stage, n'échappe pas entièrement à cette croyance ; Ouafae SANANES, la responsable du projet en témoigne dans l'introduction du guide du tuteur, lorsqu'elle constate que French Online « […] est donc une méthode intégrant les nouvelles technologies tout en proposant un enseignement traditionnel. »

Or, s'il est vrai que les TICE ouvrent de nouvelles perspectives, leur utilisation oblige à repenser la relation pédagogique dans son ensemble (son objet, ses finalités, ses modalités…). Faute d'un tel questionnement, l'avancée technique masque souvent difficilement des conceptions de l'apprentissage et des pratiques sinon inopérantes, du moins en deçà des (parfois trop grandes ?) attentes fondées sur l'usage des NTIC appliquée à l'enseignement.

De fait le programme French Online, malgré la qualité et le sérieux de sa réalisation, reste, comme nous le verrons, le fruit d'une conception transmissive de l'enseignement des langues, basée en grande partie sur une approche grammaire/lexique, et une assimilation par la répétition, privilégiant ainsi l'interactivité machinique au détriment des interactions sociales dans les processus d'apprentissage.

Ce manque de dimension communicative a été constaté en cours d'élaboration du projet notamment grâce à l'évaluation du dispositif mené par M. MANGENOT durant l'été 2004. Des efforts ont depuis été fournis pour pallier ce déficit, efforts parmi lesquels s'inscrivent la plupart des actions que j'ai pu mener lors de mon stage.

Si le projet French Online a donc évolué, j'ai volontairement essayé de respecter cette évolution dans ma présentation, dans la mesure où elle est à mes yeux révélatrice du système French Online et de ses limites. La première partie de ce mémoire, dans le cadre d'une approche systémique, décrit donc autant que possible les différentes variables à l'œuvre et le produit de la première phase de développement de French Online, que je fais aller jusqu'à juin 2004, date de la prise de conscience d'un manque de dimension communicative. Dans la deuxième partie je tenterai de prendre la mesure des changements apportés depuis juin 2004, en en explicitant les présupposés théoriques ; l'analyse des limites auxquelles les acteurs du dispositif se sont alors heurtés sera une occasion de mettre en relief les « effets de système » produits par la combinaison des différentes variables. Enfin, à partir de cette analyse, je présenterai les actions menées lors de mon stage afin d'orienter l'usage de French Online vers une pratique pédagogique plus communicative. Cette tentative de modification des pratiques est passée entre autres par la préparation d'activités communicatives, la mise en place d'une session de formation à distance pour les tuteurs, ou encore la création d'un site Internet dynamique : le *Guide du tuteur en ligne*.

I) FRENCH ONLINE, PRESENTATION ET ANALYSE

I-A) French Online : présentation générale

Cette présentation générale s'appuie sur celle rédigée par la chef de projet Ouafae SANANES. French Online est un programme d'enseignement du français à distance développé par l'Alliance française d'Islamabad. Considéré comme programme prioritaire par l'ambassade de France, la conception du projet a démarré en 2000, dans un contexte de mise en sommeil des Alliances, en raison du contexte politique (guerre en Afghanistan). Outre la chef de projet, l'équipe est constituée de trois conceptrices employées à mi-temps, et de trois informaticiens travaillant à plein temps.

Au départ, l'objectif de ce programme était d'atteindre les personnes désireuses d'apprendre le français résidant dans les régions éloignées du Pakistan, où le réseau de l'Alliance française n'est pas disponible. Il vise également à contribuer à la préformation en langue française des étudiants sélectionnés pour suivre des études en France. La grande majorité d'inscrits se compose de personnes ayant une activité professionnelle et ne pouvant donc pas suivre un cursus en présentiel.

I-A) 1- La plateforme

Le dispositif French Online dispose de 20 modules pour débutants, correspondant au niveau A1 du DELF. Au moment de mon stage, 10 autres modules étaient en voie de finalisation pour le niveau intermédiaire (niveau A2/B1 du DELF).

Chacun des vingt premiers modules se compose de quatre sections :
- « Pour commencer » : comporte une série de dialogues et d'activités liées aux objectifs pédagogiques du module. Des images et des illustrations accompagnent les textes et le son.
- « Grammaire » : les points de grammaire présents dans les dialogues sont repris et explicités, puis débouchent sur de nombreux exercices fermés (questions à choix multiples, appariement etc.),
- « Vocabulaire » : reprend tout le lexique et la conjugaison utilisés dans le module avec le son et l'équivalent en anglais.
- « Pour finir » : cette section porte sur les aspects culturels ou pratiques de la langue. On y trouve un peu de tout : les nombres, les saisons, Blaise Pascal, les hommes politiques…

Le menu principal donne accès à différents outils de communication : une boîte à courriel, un forum général, un autre spécifique à la classe, une salle de chat, ainsi qu'une section « Ressources » regroupant tout le lexique utilisé dans les 20 modules, des informations utiles sur la méthode, des liens avec des sites Internet (dictionnaires, universités, etc.). Les étudiants reçoivent par ailleurs un cahier d'exercices et un CD reprenant le contenu des modules étudiés, afin de pallier d'éventuels problèmes de connexion.

I-A) 2-Déroulement des cours

Les apprenants ont deux semaines pour étudier un module et faire les exercices. Si ils ont besoin d'aide ils peuvent entrer en contact avec leur tuteur par mail ou forum. Un regroupement de deux heures organisé par le tuteur a lieu tous les quinze jours, durant lequel les apprenants doivent pratiquer à l'oral ce qui a été appris en ligne. Au bout de la session de formation (qui recouvre pour

l’instant les huit premiers modules), les apprenants passent un examen, qui leur donne droit à un certificat délivré par l’institution au sein de laquelle s’effectue la formation.

I-B) Modélisation de la relation pédagogique : l’approche systémique

I-B) 1- Choix d’analyse

Lorsqu’on évoque l’apprentissage à distance par les TICE, la première image (ou représentation) qui y est souvent associée est celle d’une personne seule accédant au savoir par l’intermédiaire d’un ordinateur. Or, même dans ce cas, l’apprenant évolue dans un environnement d’apprentissage complexe, structuré par son action, mais aussi par celle des autres acteurs avec qui il interagit (apprenants, tuteurs) ou qui élaborent l’espace d’apprentissage (concepteurs, responsables institutionnels…). La relation pédagogique se trouve donc au confluent d’un ensemble de représentations, d’intérêts, de pratiques, d’objectifs… portés par l’ensemble des acteurs du dispositif ; autant d’éléments que j’ai choisi de considérer ici comme un système, c'est-à-dire un tout cohérent (ou plus exactement visant la cohérence, l’équilibre « écologique »), dont les variables interagissent ensemble de façon dynamique.

Cette conception amène plusieurs remarques. En premier lieu, un système est davantage que la simple somme des éléments qui le composent ; de l’interaction des variables naissent des situations nouvelles, des effets imprévus (ce que j’appellerai des « effets de système ») qu’il convient de prendre en compte lorsque l’on examine un dispositif. Ainsi, selon MANGENOT (2000) « la perspective systémique s'intéresse moins à l'étude isolée de telle ou telle variable (les logiciels, les enseignants, les apprenants, l'institution) qu'aux relations entre ces variables ». Je reviendrai sur un certain nombre de ces effets de système dans la seconde partie de ce mémoire, à la lumière d’une première tentative de modifications des pratiques.

De plus, il faut souligner le caractère dynamique de l’ensemble, la façon dont chaque variable se définit, prend son sens et évolue en agissant sur l’ensemble du système en même temps qu’elle est transformée, « agie » par ce dernier. Ce n’est qu’artificiellement, pour les besoins de la présentation, que ces dernières ont été isolées et décrites de façon statique. Ces variables, nombreuses, en co-redéfinition perpétuelle, rendent inopérantes les explications s’appuyant sur une relation de causalité simple entre deux éléments. Dans bien des cas, il me semble plus pertinent d’évoquer des relations de causalité complexes, circulaires, ou rétro-actives, produisant des effets de renforcement ou d’annihilation réciproques , des cercles vicieux ou vertueux. Il est parfois possible de regrouper des faisceaux de variables en fonction de leur plus ou moins grande congruence, de leur plus ou moins

grande propension à maintenir le système dans une organisation, un pôle de stabilité particuliers. On notera à ce propos que des éléments d'abord perçus comme perturbateur peuvent ensuite être des facteurs de stabilité si le système se réorganise autour d'eux.

Enfin, au sein d'un même système, chaque variable possède son propre rythme d'évolution, son propre cycle, sa propre force d'inertie. Un dispositif de formation se trouve ainsi traversé par une multitude de perspectives temporelles différentes : un étudiant ne perçoit (et ne construit) pas son implication sur la même durée qu'un tuteur, qu'un concepteur, ou qu'un responsable universitaire ; il faut moins de temps pour modifier une activité en ligne que les croyances pédagogiques des personnes qui vont l'utiliser…

Dans une perspective de modification des pratiques, et d'innovation pédagogique, il est donc nécessaire de prendre en compte l'ensemble de ces variables, les effets induits par leurs combinaisons et la façon dont elles sont susceptibles d'évoluer. Concevoir un dispositif dans sa globalité, c'est tenter par là d'identifier tous les points d'actions, tous les leviers à partir desquels construire une intervention cohérente et efficace.

I-B) 2- Composantes de la relation pédagogique

La mise en place d'un dispositif d'enseignement à distance tel que French Online remodèle le désormais classique triangle didactique distinguant trois pôles (l'enseignant, le savoir, et l'apprenant) englobés dans le contexte institutionnel. En effet, on peut constater à la fois l'éclatement de la notion de contexte d'apprentissage (chez soi, en regroupement, dans le cyber-espace), la multiplication (théorique) des sources de savoir (avec Internet) et des partenaires institutionnels (universités, ambassade, centre culturel…) , ainsi que le fractionnement et la redistribution du rôle traditionnel de l'enseignant entre plusieurs acteurs (ou supports, dans le cas des programmes numériques) : les conceptrices (création d'activités, didactisation du savoir), la machine (mise en œuvre d'activités fermées, répétiteur), et les tuteurs (médiation des savoirs, interaction humaine).

En m'inspirant de la classification de MANGENOT (2000), et dans la perspective d'une action visant à modifier les pratiques existantes, j'ai ajouté à ces composantes les ressources numériques et le dispositif d'exploitation qui les accompagnent (activités interactives, outils de communication). Par ailleurs, j'ai choisi d'aborder de façon générale les représentations et croyances éducatives dans la mesure où elles diffèrent fortement des représentations occidentales (qui ont donné naissance aux nouvelles méthodes d'enseignement) et me semblent relativement partagées par l'ensemble des acteurs du dispositif. Enfin, j'ai traité séparément les institutions et les projets éducatifs

dont elles sont porteuses des conditions matérielles et techniques d'apprentissage, car ces dernières échappent en partie au pouvoir institutionnel.

I-C) L'enseignement au Pakistan : pratiques traditionnelles et horizon d'attente

I-C) 1- L'imaginaire indo-pakistanais du « teacher »

Parmi les modèles traditionnels qui incarnent la relation d'enseignement dans l'imaginaire indo-pakistanais, une des figures importantes est celle du maître religieux (guru, maître soufi, mollah…), établissant ainsi un lien fort entre enseignement et révélation spirituelle (LUDWIG, 2004). C'est donc une relation duelle et à sens (dans tous les sens du terme) unique qui s'établit, entre un maître dépositaire du savoir et son disciple recevant la révélation. Issu de l'expérience religieuse, le savoir est perçu comme sacré et absolu (LEWIS 1976) (on ne peut concevoir l'idée d'un savoir religieux contextualisé, questionnable, co-construit dans une interaction sociale etc.), substance immuable transmise par le maître, dont l'apprenant doit se remplir comme un réceptacle. Un proverbe indien va jusqu'à dire qu'entre Dieu et le maître, ce dernier est le plus important, car sans lui l'élève ne pourrait accéder à Dieu.

A titre d'exemple, on retrouve cette idée et cette symbolique dans le film *Black*, un des plus grands succès bollywoodiens (en Inde et au Pakistan) de ces dernières années, où un professeur aux méthodes particulières parvient seul à éduquer une jeune autiste aveugle sourde et muette, qui réussira ensuite à poursuivre ses études à Londres… Le film se focalise sur la relation intense entre la jeune fille et son maître, la symbolique du savoir comme lumière reçue (pour une aveugle…), et le caractère divin du *teacher* (le fait que la symbolique religieuse soit chrétienne indique au passage la transversalité de ces conceptions…). Cet exemple n'a pas la valeur de croyance absolue, mais est tout de même révélateur ; disons que des films comme *Les Quatre Cents Coups* de Truffaut, ou des livres comme *L'Enfant* de Vallès sont difficilement imaginables au Pakistan.

I-C) 2- L'enseignement traditionnel pakistanais

L'enseignement religieux (musulman) fournit donc naturellement un modèle de relation pédagogique aisément transposable aux autres matières, modèle que l'on retrouve dans l'enseignement primaire et secondaire. Que ce soit dans les madrassas, ou les écoles publiques (mais aussi de nombreux établissements privés d'excellence), l'autorité du professeur, représentant de l'Etat ou

porteur de la parole de Dieu, est incontestée, et les manuels scolaires de langues (anglais) que j'ai pu consulter font la part belle à l'apprentissage (et la restitution) par cœur.

Transmissivité des savoirs, apprentissage par cœur, répétition, verticalité de la relation, autorité du maître, à bien des égards, les méthodes habituelles d'enseignement au Pakistan ne sont pas extrêmement différentes des pratiques et conceptions en vigueur en France jusqu'au milieu du XXème siècle, pratiques et conceptions contre lesquelles se sont historiquement construites les approches pédagogiques modernes (approche communicative, approche actionnelle…)

I-C) 3- la pression socio-professionnelle : un culte moindre de l'autonomie que dans les sociétés néo-libérales occidentales

L'autonomie, en tant que valorisation de l'individu, considéré comme un acteur responsable de sa vie et de son apprentissage, placé au centre du système (qu'il soit social, professionnel ou éducatif), est aussi une conception historiquement située dans nos sociétés occidentales, au carrefour de tendances parfois contradictoires. Elle répond en effet aux besoins du système de production néo-capitaliste moderne, à la fois consommateur d'une main d'œuvre qualifiée (capable d'endosser davantage de responsabilités, de se former par elle-même tout au long de la vie) et de plus en plus souvent impliqué dans la production et la distribution de biens éducatifs (et donc soucieux de la capacité de ses clients potentiels à les consommer). Mais elle est aussi une composante importante des luttes sociales qui ont structuré nos sociétés au siècle dernier, revendiquant une plus grande autonomie de l'individu par rapport à l'autorité religieuse (laïcité), étatique (démocratie), familiale (droit de l'enfant, droit des femmes), etc. Ces valeurs ont ainsi été portées par divers courants et acteurs pédagogiques qui, en plaçant l'acquisition de l'autonomie par l'enfant (petit d'homme) au centre de leur problématique, ont forgé des concepts et inventé des pratiques qui nourrissent encore la réflexion pédagogique moderne.

H. Bézille explique ainsi que « le pouvoir fédérateur [du concept d'autonomie] réside dans la diversité de ses formes de légitimité qui lui permettent notamment de fournir un cadre aux exigences de rationalité instrumentale aussi bien qu'aux besoins d'émancipation individuelle et collective des sujets sociaux. »

On peut dire sans trop s'avancer, que le Pakistan, dont la devise est « Foi, Unité, Discipline », n'a pas connu la même histoire depuis sa naissance en 1947 Les périodes démocratiques n'y ont été ni les plus longues, ni forcément les plus bénéfiques (JAFFRELOT 2000), et les pakistanais vivent aujourd'hui sous un régime militaire, celui du général Musharraf, bien que ce

dernier se présente comme l'artisan d'une « transition démocratique ». En proie aux tendances centrifuges de la mosaïque de peuples, de langues et de cultures, qui le composent, le Pakistan a construit son identité autour de l'Islam, et même si l'« enlightened moderation » (modération éclairée) prônée par le général Musharraf, est perçue par certains comme une tentative de laïcisation de l'Etat, la soumission à l'autorité morale des représentants religieux reste une composante importante de la culture pakistanaise. Enfin, à la croisée du système de caste indien et de l'héritage tribal du Pakistan, l'individu est d'abord perçu comme appartenant à sa « famille » au sens large, soumis aux lois, traditions et intérêts de cette dernière ; l'intérêt collectif prime la plupart du temps sur la volonté individuelle.

Ces quelques éléments dessinent une organisation sociale, politique et culturelle où l'autonomie individuelle n'apparaît pas forcément comme un idéal absolu.

I-C) 4- Un point de vue à nuancer

Ces réflexions ne constituent cependant pas une analyse scientifique, elles ne sont que le fruit de mes quatre mois de vie au Pakistan et de quelques lectures. Par ailleurs, il existe de grandes variations chez les étudiants, comme chez les enseignants que j'ai pu rencontrer, certains ayant été formés à l'étranger (Angleterre, France, Etats-Unis) ou dans des écoles basées sur des méthodes et des standards occidentaux, d'autres étant issus de familles plus ou moins libérales.

De plus, nombre de ces éléments ne sont pas propre au Pakistan, et Elisabeth Fichez (*Industrialisation contre médiation*) décrit une tendance relativement fréquente lorsqu'elle souligne que dans bien des cas, « L'interaction maître-élève n'a guère de sens en tant que composante de la construction du savoir, pas plus que l'échange socialisé entre pairs. Seule est privilégiée la parole d'un maître, esprit éclairé, capable de transmettre les lumières à un disciple qu'il guide vers la raison et la vérité. Dans cette perspective, le maître « n'est pas un médiateur, mais un conducteur de l'évidence. »

Ces remarques sont donc à prendre comme une illustration de ma perception, peut-être un horizon d'attente présent chez la plupart des acteurs pakistanais du dispositif (tuteurs, conceptrices, apprenants, décideurs institutionnels…) à partir duquel juger le caractère novateur d'éventuels changements dans la relation pédagogique. Par ailleurs, j'ai souvent remarqué un grand enthousiasme pour la création, l'échange, l'inventivité, l'humour, chez certains tuteurs, mais aussi dans des travaux d'étudiants de l'Alliance, dans la participation d'étudiants et de professeurs à des ateliers théâtre (écriture de pièces en français/anglais/urdu, création de spectacles (chansons, poèmes, sketchs, etc.) ;

autant d'éléments à mille lieues des stéréotypes que l'on rencontre fréquemment à propos du Pakistan…

I-D) Logique de service public, intérêts d'Etat, attentes industrielles : le poids des institutions

I-D) 1- L'Alliance Française, porte-parole des intérêts du MAE

L'Alliance Française d'Islamabad voit ses missions générales et budgets fixés (comme pour l'ensemble du réseau des Alliances) par le Ministère des Affaires Etrangères, au travers de l'ambassade de France. L'enseignement du français, et plus particulièrement le développement de French Online, s'inscrit donc dans un cadre plus large, au carrefour de différentes logiques.

I-D-1) a- Logique d'Etat

Dans le cadre du développement des relations entre la France et le Pakistan, l'enseignement du français est vu comme un outil de coopération, qui facilite l'implantation d'O.N.G. françaises ou encore les transferts de connaissances. Ainsi, selon la présentation du projet par Ouafae SANANES, French Online est conçu pour permettre le transfert de compétences auprès des universités pakistanaises, en matière d'*e-learning*, en particulier au sein de l'université d'enseignement à distance « Allama Iqbal Open University ».

L'enseignement du français s'inscrit en outre dans une vision géopolitique à plus long terme : en permettant à des futurs décideurs économiques ou politiques pakistanais de parler français, de venir étudier en France, l'Etat français entretient ainsi un réseau d'influence (ou du moins de sympathie) susceptible d'appuyer ses intérêts dans l'avenir. Ces logiques poussent l'Etat à investir dans l'enseignement et la diffusion du français en tant que tel, et à subventionner les Alliances.

I-D-1) b-Logique industrielle

Mais l'Alliance Française est aussi une entreprise chargée de vendre des cours de formation à de potentiels clients pakistanais afin d'en retirer des bénéfices économiques, ce en quoi elle se démarque de l'Education Nationale française par exemple. De ce point de vue, l'enseignement du

français est considéré comme une marchandise (pour laquelle il faut conquérir de nouveaux marchés), voire un produit d'appel permettant d'amener les étudiants pakistanais qui en ont les moyens à venir ensuite étudier en France à leur propre frais, par l'intermédiaire de l'Agence Edufrance. Ces objectifs incitent l'Alliance à investir dans le développement de produits éducatifs rentables.

I-D-1) c- Poids et rôle dans le développement de French Online

Commanditaire, et principal financeur, le service de coopération culturelle du MAE exige bien sûr des compte rendus réguliers, ainsi qu'une évaluation du dispositif en terme d'efficacité économique (nombre d'étudiants, justification des investissements, recherche d'un équilibre financier) et pédagogique. Ce dernier point a été abordé à la fois d'un point de vue qualitatif puisqu'un expert (en la personne de M. MANGENOT) est venu évaluer la pertinence et la cohérence du dispositif, mais aussi quantitatif : une évaluation sommative du niveau des étudiants de French Online est attendue.

Le MAE fournit donc un soutien important, en investissant des sommes conséquentes sur plusieurs années, pour un projet dont la finalité reste non-commerciale. Cependant cette période de subventions arrive à son terme, et l'exigence d'auto-financement se fait plus pressante, rendant l'approche comptable prégnante ; difficile par exemple dans ce contexte de défendre l'idée d'un rôle accru des tuteurs, lorsque certains responsables, confondant auto-apprentissage et apprentissage à distance, renâclent à payer davantage ces derniers.

I-D) 2 Les Institutions partenaires

I-D-2) a- Positionnement des universités

Au départ, French Online est censé fournir aux universités partenaires un dispositif de formation quasiment « clé en main », dans une optique d'intégration du français à des cursus globaux. Cette démarche vise ainsi à améliorer la qualité de l'offre de formation universitaire. En fait, il arrive parfois que des universités voient surtout dans FOL une possibilité de gagner de l'argent en augmentant les tarifs au passage, les étudiants devant supporter entièrement le coût de la formation. L'université joue alors un simple rôle d'intermédiaire entre producteurs et consommateurs de biens éducatifs, sans prendre en charge l'intégration et la promotion du français dans ses parcours d'études.

I-D-2) b- Poids et rôle dans le développement de FOL

Pour accepter d'entrer en partenariat avec French Online, les universités doivent être convaincues de la qualité de FOL ; or les arguments porteurs ne sont pas toujours en lien avec les vertus pédagogiques du projet : on retrouve souvent une approche par la quantité, plus que par le sens ou la démarche d'enseignement (il arrive que le dispositif soit évalué en fonction du « nombre de pages par module » !). La forte séduction de l'image de « modernité performante » renvoyée par les nouvelles technologies, l'effet de prestige du français suffisent parfois à certains partenaires potentiels (école de mode de Faisalabad), qui font ainsi passer la réflexion sur l'intégration pédagogique en second plan.

Ces institutions sont donc les principaux médiateurs entre les étudiants et French Online (ou le principal moyen d'accès à des consommateurs potentiels), sans pour autant se sentir forcément concernées par le développement du projet. Or de leur investissement dépendent les conditions matérielles des regroupements (salles de cours), l'éventuelle mise à disposition de salles multimédias…, mais surtout la visibilité et la promotion de French Online, point crucial dans la viabilité du projet.

I-D-2) c- Quel projet construit sur l'apprenant ?

Pour de nombreuses universités, le français n'est ni une filière universitaire à proprement parler, ni une formation réellement intégrée, à l'exception peut être de l'Allama Iqbal Open University, avec qui des négociations sont en cours pour permettre aux étudiants de suivre des cours de français en plus de n'importe quel cursus initial. On se heurte donc parfois à une attitude consumériste, guidée par une vision à court terme de l'utilisation de French Online : des contrats sont signés pour seulement 8 modules (quatre mois), avec des difficultés pour les prolonger, des partenaires refusent de démarrer des classes en dessous d'un certain nombre élèves, afin de pouvoir effectuer des bénéfices « sur le dos » de French Online… Ces attitudes manifestent un manque d'implication des institutions partenaires dans le développement du projet.

D'un point de vue pédagogique, une des difficultés est due à l'absence de projet global construit sur l'apprenant, intégrant l'apprentissage de l'autonomie comme partie de la formation. La formation à l'autonomie technique et méthodologique, qui irait de pair avec un développement de la dimension communicative (approche par la tâche) constitue un surcoût initial en formation, financement, recherche, surcoût que personne ne peut ou veut prendre en charge : ni la formation

scolaire primaire (dont ce n’est pas la tradition) ni la formation universitaire (qui ne la considère pas comme une priorité)… ni French Online.

I-E) Les apprenants : hétérogénéité des compétences et des objectifs.

I-E) 1- Un public hétérogène

Les usagers de French Online se caractérisent par une très grande diversité à tout point de vue. Diversité socio-professionnelle tout d’abord, puisque le programme touche des personnes de tous âges, étudiant ou adultes en situation de travail, qui se forment dans le cadre d’un cursus universitaire, d’une formation continue de type « cours du soir », ou d’une formation en entreprise (personnel de l’hôtel Serena, Faisalabad). Cette diversité implique donc de grandes différences dans les objectifs langagiers poursuivis par chacun : si certains étudient le français dans le cadre d’une formation plus générale en langues, d’autres cherchent à acquérir des compétences relativement spécialisées (hôtellerie, services postaux…), ou encore simplement à cultiver un hobby.

Enfin, l’anglais, utilisé comme langue de référence dans French Online et langue officielle du Pakistan (avec l’urdu) n’est pas la langue maternelle des pakistanais. Là encore, même si le niveau d’anglais des personnes éduquées est plutôt bon, le degré de maîtrise de cette langue reste variable chez les étudiants de French Online, ce qui limite d’éventuels échanges approfondis dans la langue commune.

De telles différences dans l’origine et les objectifs des apprenants se traduisent par une non moins importante variabilité de leurs compétences informatiques et méthodologiques, ainsi que de leur motivation et de leur disponibilité.

I-E) 2- Influence sur French Online

Si la prise en charge de l’hétérogénéité est une problématique fréquente dans l’approche pédagogique, les TICE, utilisées comme outil d’enseignement à distance, la rendent plus aigue encore. En effet les nouvelles technologies, en démultipliant le nombre d’usagers potentiels, démultiplient aussi la variabilité globale de ces derniers. La question de l’adaptation à l’apprenant des processus d’aide à l’acquisition des savoirs devient alors d’autant plus cruciale que les enseignants, qui se chargeaient traditionnellement de mettre en place ces stratégies de médiation se retrouvent

souvent (comme c'est le cas dans French Online) mis à la marge des dispositifs d'enseignement utilisant les TICE.

Quel type d'activité offrir à des apprenants aussi divers ? Face à cette interrogation, le choix initial fait lors de la conception a été celui du plus petit dénominateur commun, en proposant le moins possible de tâches faisant appel à des compétences de haut niveau ou des savoir-faire techniques et méthodologiques (recherche et structuration de l'information, construction du sens, travail collaboratif…). En résumé, afin d'être sûr que tous puissent effectuer sans problèmes les activités du programme, rien n'est demandé ou proposé aux apprenants qui ne soit étudié ou explicité dans les modules, modules qui se cantonnent à une vision strictement linguistique de l'activité langagière.

I-F) Les ressources numériques (et autres…)

I-F) 1- Les modules

Les modules de French Online constituent l'élément central du dispositif, à partir duquel se structurent les apprentissages et la progression des apprenants. Ils servent d'unité de mesure pour la durée des formations proposées et la négociation des accords avec les institutions partenaires (qui signent pour 4, 8 modules etc.). D'un point de vue technique, ce sont eux qui exigent le plus de travail, et d'investissement. Les modules sont réalisés « en dur » : lorsqu'elle est mise en ligne, une activité ne peut être supprimée ou modifiée sans l'intervention des informaticiens.

I-F-1) a- Architecture didactique

La progression, qui se fait de façon linéaire, d'un module à l'autre, est essentiellement structurée par le contenu linguistique (grammaire/ lexique), suivant ainsi une présentation « scientifique » du savoir, du plus simple au plus complexe. Cette structuration pointe souvent derrière la définition des objectifs en termes communicatifs ou thématiques, avec parfois des titres de modules ambigus comme « posez des questions » (module 4) ou « racontez au passé ! » (module 17). La prégnance de la structuration linguistique se retrouve à l'intérieur de chaque module : si l'apprenant peut choisir« librement » entre quatre rubriques, leur titre même (« Pour commencer », « grammaire », « vocabulaire », « pour finir ») suggère fortement un type de parcours. On notera que la rubrique « pour finir » ne constitue pas un élargissement de la leçon, orienté vers un réemploi plus libre des

éléments appris, mais un apport de nouveaux éléments déconnectés de la leçon (selon les modules, on y trouve pêle-mêle les chiffres, Blaise Pascal, les saisons, le petit déjeuner français…).

French Online, module débutant

Alliance Française Islamabad

FRENCH ONLINE

Pour commencer | Grammaire | Vocabulaire | Pour finir | Ressources

Pour commencer — Dialogue 1 : Activité 1 | Activité 2 — Dialogue 2 : Activité 1 | Activité 2

Dialogue 1
Activité 1 : Cochez la bonne case :
(Tick the correct box)

	Oui (Yes)	Non (No)
1. Elle s'appelle Sarah ?	○	○
2. Barbara est française ?	○	○
3. Elle est architecte ?	○	○
4. Elle habite à Islamabad ?	○	○

Résultats | Répéter

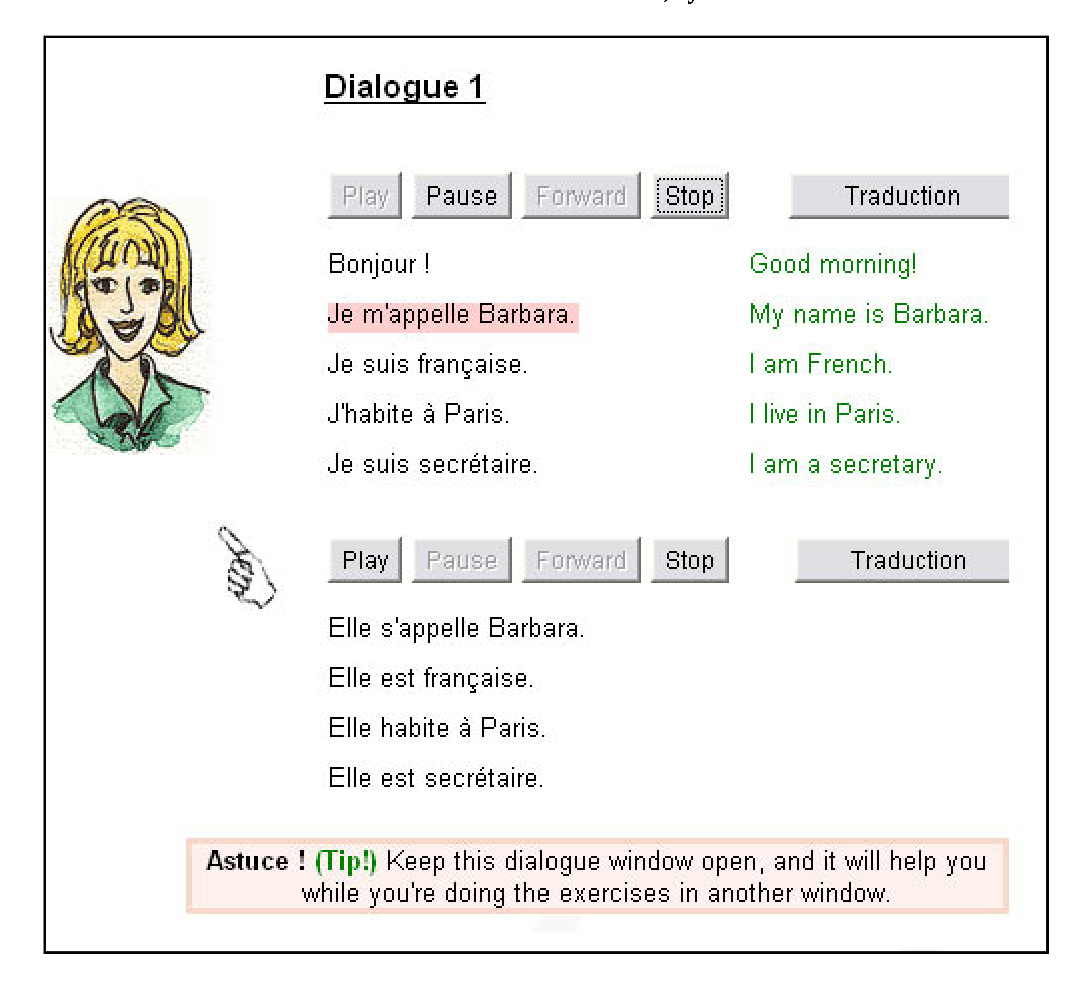
Astuce ! (Tip!)
Keep redoing the exercises until you get all the answers correct!

Il en va de même dans la description des activités conseillées aux tuteurs dans le *Guide du tuteur* pour les regroupements. Si au premier abord, les objectifs sont formulés en termes communicatifs, de nombreuses activités sont conçues à partir d'une structure grammaticale précise, étudiée dans le module, et que le regroupement permet de « pratiquer ».

I-F-1) b- Les documents supports

Dans les 20 premiers modules, les documents principaux sont des dialogues, écrits pour correspondre au contenu linguistique du module, et enregistrés par des francophones résidant à Islamabad. Le texte de chaque dialogue est surligné de façon synchronisée avec le son, et accompagné d'une traduction qu'il est possible d'afficher ou de masquer.

French Online, synchronisation du texte et du son



Les choix d'écriture ainsi que les conditions d'enregistrement (en studio, par des amateurs) donnent des échanges décontextualisés assez artificiels. Si ça n'est pas extrêmement gênant pour les modules débutants, la question est plus problématique pour les modules avancés (21 à 30).

En effet l'intention louable d'utiliser davantage de documents authentiques est ruinée par le traitement qui leur est appliqué. Qu'il s'agisse de pages Internet, de publicité, ou de prospectus, le document est non seulement « reconstitué » sur la plateforme (perte de l'aspect esthétique d'authenticité) et coupé de son environnement (ce qui est parfois déstabilisant lorsqu'il s'agit de la page d'accueil d'un site Internet) ; mais surtout son contenu langagier est systématiquement enregistré et soumis au même traitement que pour les dialogues (surlignage synchronisé du texte, etc.). De ce fait, les documents perdent toute leur richesse socio-linguistique ainsi que leur cohérence : certains textes à l'écriture complexe deviennent incompréhensibles à l'oral, ou profondément ennuyeux lorsqu'il s'agit d'écouter la liste des salles de la Grande Bibliothèque et leurs horaires d'ouvertures…

I-F-1) c- L'interactivité de contenu

Les modules offrent donc une batterie d'exercices fermés : QCM, appariement, vrai-faux etc. On trouve parfois des Questions à Réponses Ouvertes Courtes (QROC), où l'apprenant doit écrire la réponse, mais il n'existe qu'une bonne réponse (un verbe à conjuguer, un adjectif à accorder...). Quelques réponses plus ouvertes (avec une suggestion de correction) apparaissent dans les modules avancés.

Les activités de la partie « pour commencer » sont présentées de la façon suivante dans le *Guide du tuteur* :

« Ces activités sont basées sur le dialogue / le texte pour assurer une bonne compréhension et pour attirer l'attention de l'apprenant sur les aspects linguistiques. Il n'a pas besoin de consulter les autres sections comme **Grammaire** ou **Vocabulaire** pour faire ces activités, il suffit tout de relire le texte/dialogue pour en trouver les réponses. Il s'agit de :

- questions à réponses fermées comme "oui" ou "non", "vrai" ou "faux". Le but est d'aider l'apprenant à comprendre le dialogue / le texte.

- cases à remplir pour montrer les verbes ou d'autres notions grammaticales employés dans le dialogue / le texte. »

Les questions de compréhension portent le plus souvent sur la reconnaissance d'éléments textuels ; dans bien des cas, la réponse peut être copiée/collée à partir du dialogue initial sans passer par le sens. Il n'y a pas de reformulation par exemple, ou d'inférence à faire : toutes les réponses attendues sont présentes de façon explicite dans le document. Cela ne veut pas dire qu'un étudiant ne fera pas cet effort de compréhension du sens pour répondre aux questions, mais ce n'est pas forcément cet effort qui est mesuré par les exercices. D'une façon plus générale, et même lorsque les documents de départ ont un fond d'authenticité, les activités effectuées par les apprenants sont essentiellement scolaires, et non orientée vers des tâches que l'apprenant pourrait avoir à effectuer dans un contexte langagier francophone.

La partie grammaire propose des explications assez simples (peu de métalangage), et des exercices de réemploi systématique des structures apprises, en passant de la simple répétition (écrire les verbes conjugués à toute les personnes) à des exercices de discrimination ou de variations structurelles.

A l'intérieur des modules, chaque exercice peut être fait librement, indépendamment des autres, même si les exercices se suivent dans un certain ordre au niveau de la navigation (flèches

« exercice suivant »/ « exercice précédent ». Les réponses sont évaluées de façon binaire, et le feed-back se limite à désigner les mauvaises réponses. L'apprenant ne garde aucune trace de ses activités sur la plateforme.

I-F-1) d- « Ressources »

La page « ressources » du dispositif, accessible à partir du menu général propose aussi un certain nombre d'informations : un récapitulatif de l'ensemble du vocabulaire utilisé dans les modules, des liens vers les différentes universités, des liens vers des dictionnaires en ligne, des conseils méthodologiques… La diversité de ces informations, leur (non-)usage possible donne l'impression d'une rubrique fourre-tout, où l'on aurait mis tout ce qu'on ne savait pas vraiment comment intégrer ailleurs. Cette impression est renforcée par le fait que les conseils méthodologiques ne sont pas contextualisés, ou que les liens vers la plupart des dictionnaires en ligne sont morts.

I-F) 2- Les outils de communication

French Online est dotée des principaux outils de communication Internet : un courriel interne, une salle de chat et un forum pour chaque groupe, un forum général, et un forum réservé aux tuteurs.

I-F-2) a- Quelle place faite à ces outils ?

Cependant, leur utilisation comme support d'activités n'a pas été envisagée au moment de la conception de FOL : le courriel est pensé comme un outil de communication entre un apprenant et son tuteur, servant essentiellement à l'envoi d'éventuels devoirs et à leur correction. En théorie, le forum est décrit (après coup ?) dans le *Guide du tuteur* comme un « service collectif où un thème particulier de la progression pédagogique est lancé par le tuteur. Les apprenants répondent individuellement à la question « collective »du tuteur mais doivent trouver une solution commune ». En fait, d'un point de vue pédagogique, les forums n'ont pas été inclus dans l'économie générale des modules comme des regroupements : dans la première mouture de French Online, aucun exercice, aucune proposition d'activité ne faisait appel à eux, ou ne préparait à leur utilisation. Enfin, le chat reste un bonus, davantage présent pour des raisons de prestige technologiques que pour une utilisation effective intégrée à l'économie du dispositif : le sujet n'est pas évoqué dans le *Guide du tuteur*.

I-F-2) b- Conséquences sur leur utilisation

Les contraintes techno-sémio-pragmatiques des outils de communication de la plateforme privilégient une relation verticale et des échanges de type question-réponse, à l'élaboration d'échanges horizontaux, de débats etc. Il est par exemple très long d'envoyer un courriel collectif, puisqu'il faut sélectionner les personnes une par une dans un menu déroulant qui se referme à chaque clic (contrairement à la plupart des boîtes à courriel où il suffit de cocher les noms dans une liste).

En ce qui concerne les forums, le classement des messages par jour et par ordre alphabétique (au lieu du jour et de l'heure), l'impossibilité pour le tuteur d'administrer les forums de classe, et pour chaque intervenant de modifier son message rend difficile la construction d'échanges complexes sur le forum. Résultat : le forum général se cantonne à une sorte de Foire Aux Questions où s'entassent de façon anarchique vœux de bonne année, et questions en tout genre. Quant aux forums de classe, ils ne sont quasiment pas utilisés.

D'une façon plus générale, ces contraintes orientent l'activité d'apprentissage vers une interactivité étudiant/modules French Online, les activités communicatives ne sont pas « englobées » dans l'économie générale du module (ni en ligne, ni en lien avec les regroupements)

I-G) Les tuteurs

I-G) 1- Missions

Les tuteurs sont chargés d'organiser des regroupements de 2h tous les quinze jours. Ils doivent en outre répondre aux questions des étudiants postées sur le forum ou envoyées par mail, et corriger les devoirs qu'ils reçoivent. Ils effectuent généralement un stage de formation (deux/trois jours) afin de se familiariser avec la plateforme et la méthode French Online. Des conseils leurs sont donnés dans un *Guide du tuteur* qui précise leurs tâches, et dresse une liste d'activités possibles pour chaque regroupement.

I-G) 2- Quel marge d'action ?

La majorité des tuteurs sont des adultes travaillant déjà à plein temps, pas forcément dans le milieu éducatif. Leurs connaissances et leur usage des nouvelles technologies sont très divers, entre

quasi-novices et passionnés. Ils sont peu payés, seules les heures de regroupement étant rémunérées. Leur disponibilité est donc a priori relativement faible.

La possibilité de tuteurs actifs, impliqués dans la création des ressources pédagogiques, ou encadrant des activités en ligne n'a donc pas été réellement prise en compte au moment de la conception du dispositif. Quant aux regroupements, leur contenu et leur déroulement reste subordonné au contenu de chaque module. On trouve bien des conseils dans le *Guide du tuteur* pour « lancer un thème » sur le forum, mais ces activités sont considérées comme un « plus » qui ne fait pas partie des obligations du tuteur. Si plusieurs tuteurs s'impliquent davantage dans leur travail (ce qui est le cas), c'est donc uniquement par passion pour l'enseignement et désir d'en apprendre davantage. Cet investissement n'est pas soutenu par une reconnaissance financière, professionnelle (validation de compétences, changement de statut), ou autre.

I-H) Contraintes techniques

I-H) 1- Description

Les contraintes techniques liées au Nouvelles Technologies restent un élément à prendre en compte au Pakistan. Malgré une assez bonne couverture géographique d'Internet, certains endroits éloignés des grands centres urbains ne sont toujours pas raccordés au réseau, ce qui limite les ambitions de French Online de toucher les apprenants des « zones reculées ». Mais surtout, le débit reste faible : même l'ADSL 128 (plus gros débit disponible au public pour l'instant) connaît d'importantes déperditions de bande passante.

Par ailleurs, il est relativement difficile d'obtenir des salles multimédias dans les différentes institutions où ont lieu les regroupements, que se soit en libre accès ou lors des cours en présentiel. La plupart des apprenants travaillent à partir de leur ordinateur personnel. L'investissement dans un abonnement ADSL représente pour eux un investissement supplémentaire.

Enfin, dans la perspective d'une utilisation internationale de French Online, on se heurte aux limites des connections d'autres pays : ainsi si le site French Online venait à être utilisé au Soudan, dont la bande passante est trop faible, il serait nécessaire d'en héberger un double sur un serveur soudanais. Il serait alors impossible aux apprenants ou aux tuteurs soudanais de communiquer avec leurs homologues pakistanais en utilisant les outils de communication de FOL.

I-H) 2- Conséquences

Le temps de chargement trop long est un thème qui revient souvent dans les plaintes des étudiants découragés, d'autant plus qu'il n'est pas possible de consulter hors ligne les pages téléchargées de French Online (celles-ci sont protégées…). Mais les limites de chargement affectent aussi les possibilités multimédia : si la généralisation de l'ADSL en France a rendu la notion de « gros fichier » très relative, il n'en va pas de même au Pakistan, ou l'exploitation d'un fichier son/vidéo de plus d'un méga est difficile, celle d'une bande annonce en *streaming* impossible. De même il est plus délicat de demander à un apprenant d'effectuer des recherches extensives sur Internet.

Enfin, l'impossibilité d'effectuer des regroupements dans des salles multimédias rend plus problématique l'apprivoisement des outils informatiques : les tuteurs ne peuvent pas par exemple accompagner en présentiel les premières utilisations d'un forum afin de familiariser en douceur les apprenants à ce mode de communication.

II) LIMITES, CONTRADICTIONS, EFFETS DE SYSTEME : UNE INTEGRATION SATISFAISANTE ?

Comment évaluer la qualité d'un système de formation tel que French Online ? Répondre à cette question, c'est s'interroger à la fois sur le point de vue à adopter, c'est à dire les critères ou les objectifs prioritaires assignés au dispositif, et sur la façon dont on juge si ces critères ont ou non été atteints. On se doute que le critère de rentabilité financière aura par exemple un poids plus grand pour les financeurs du projet que pour les conceptrices pédagogiques… Cette analyse est encore compliquée par le fait que French Online est un outil de formation « nouveau », qui ne vient pas s'intégrer à des dispositifs déjà existant, mais en créer un autre. Les points de comparaison manquent alors pour juger des améliorations apportées par l'usage des nouvelles technologies, et mettre en parallèle l'enseignement à distance et les cours en présentiel tels qu'ils se déroulent dans les centres culturels, comme cela se fait parfois, est une erreur qui biaise le jugement..

II) A- French Online : un gain en efficacité ?

II-A) 1- Objectifs du projet

Selon la présentation du projet, les objectifs principaux définis essentiellement en termes de politique de coopération et de diffusion linguistique, sont formulés de la façon suivante :

« - Offrir aux personnes, se trouvant dans des régions où le réseau de l'Alliance française n'est pas présent, l'opportunité d'apprendre le français.

- Contribuer à la préformation en langue française des étudiants sélectionnés pour suivre des études en France

- Consolider les relations franco-pakistanaises par le développement du partenariat avec les institutions éducatives. Le projet vise également à contribuer au transfert des technologies et au développement durable, par le biais de la formation des étudiants et des échanges universitaires. »

(Introduction au *Guide du tuteur*)

Contrairement à beaucoup de discours sur l'introduction des TICE dans des établissements scolaires en France, ce ne sont donc pas des considérations pédagogiques (amélioration/modernisation des pratiques d'enseignement/apprentissage) qui ont primé, mais des nécessités techniques de diffusion. Dans le cadre de mon stage, je ne pense pas avoir les compétences ni les informations nécessaires pour juger de la réussite de ces objectifs. Tout au plus, l'évolution du mode d'utilisation envisagé entre le Pakistan (« apprentissage auto-dirigé ») et les négociations au Soudan (utilisation de FOL en laboratoire de langues, sous la surveillance d'un enseignant) laisse supposer une réponse partiellement inadéquate du dispositif à certaines de ses ambitions.

Mon analyse se centrera donc uniquement sur l'aspect pédagogique de l'usage des TICE.

II-A) 2- L'efficacité, une question de point de vue ?

D'un point de vue pédagogique, qu'est ce qu'un usage réussi des TICE ? Selon MANGENOT (2000), « c'est quand l'outil informatique est mis avec efficacité au service des apprentissages ». Ce dernier souligne que « l'efficacité présuppose en fait qu'il y ait un gain à un niveau ou à un autre », avant de décliner différents domaines dans lesquels peut se réaliser ce gain : temps d'apprentissage, réduction de la taille des groupes, activité plus grande de chaque apprenant, motivation, etc. Or l'idée de gain présuppose une comparaison avec un état antérieur de la formation. Ainsi, la littérature sur le

sujet s'intéresse-t-elle le plus souvent à la question de l'introduction des TICE dans des établissements scolaires, et à ses conséquences sur la transformation du contexte de la classe.

Dans le cas présent, quelle base de comparaison choisir ? Le rapport d'évaluation du dispositif (MANGENOT juin 2004) souligne à un moment donné la ressemblance du contenu de la plateforme avec un manuel papier. Cette réflexion fait écho à l'existence dans l'économie du dispositif d'un cahier de l'apprenant qui, accompagné d'un CD, reprend grosso modo le contenu de la plateforme. A partir de là, se pose la question suivante : d'un point de vue pédagogique, qu'apporte l'usage des TICE par rapport à une situation d'apprentissage à distance s'appuyant sur un manuel et un CD ? La légitimité de cette question est accentuée par l'incertitude autour de l'usage conjoint de deux supports (manuel papier/ plateforme) conçus comme redondants :

« L'apprenant peut d'abord faire un module en ligne. Plus tard, il fait une révision des savoir-faire linguistiques du module en travaillant dans son cahier. Le CD qui accompagne le cahier lui donne l'occasion d'écouter et de répéter les parties enregistrées.

En ce qui concerne les exercices de la section « **Pratiquez la grammaire** », l'apprenant les fait d'abord sur l'écran, ensuite dans son cahier, et il peut les corriger lui-même en vérifiant les réponses sur l'écran. » (Présentation de la méthode, *Guide du tuteur*).

Les gains en terme de temps d'apprentissage ou de réduction de la taille des groupes ne sont pas forcément des éléments pertinents dans ce cadre précis ; TREMBLAY (1998) rappelle à ce sujet que « d'une part, les exigences de la relation ne permettent guère de remplacer les professeurs par des machines, du moins dans des proportions significatives […]. D'autre part, les machines enrichissent l'environnement pédagogique, certes, et améliorent la qualité de la formation, mais il n'en résulte pas de gains significatifs en termes de temps d'apprentissage. »

C'est donc sur l'amélioration et l'enrichissement des possibilités d'apprentissage que les changements, le « gain » peuvent s'opérer, en donnant à l'usager de French Online l'occasion (et non pas seulement la possibilité) d'interagir avec d'autres apprenants, de diversifier ses pratiques d'apprentissage, de prendre davantage d'initiatives dans l'élaboration de ses savoirs. En un mot de considérer l'acte d'apprentissage dans sa globalité.

II) B- Partis prix théoriques

II-B) 1- Relativisme méthodologique

Avant d'entrer plus avant dans la description des partis pris théoriques qui ont sous-tendu l'évaluation du dispositif (MANGENOT juin 2004) comme mon action, il me semble important d'en relativiser la portée.

En effet, comme je l'ai mentionné plus tôt à propos du concept d'autonomie, l'évolution des méthodes et objectifs d'enseignement n'est pas uniquement le fruit d'une recherche linéaire en didactique, progressant de façon cumulative vers une amélioration graduelle mais inéluctable des méthodes et techniques pédagogiques. Cette évolution répond aussi à l'évolution du contexte socio-économique en dehors duquel il n'est pas possible de penser l'acte éducatif. En Europe, la massification de l'éducation, l'évolution et l'internationalisation des besoins en main d'œuvre ou les processus de marchandisation du savoir (E.R.T. 1997) sont autant d'éléments dont la prise en compte lie les réformes éducatives aux besoins du système de production. La pédagogie actionnelle, l'approche par les compétences et leur mise en œuvre ne sont donc pas un absolu (HIRTT 2001) ; une méthode d'apprentissage traditionnelle peut très bien convenir dans un milieu où l'autorité du maître, l'encadrement de l'élève sont forts, où ces derniers sont entraînés très tôt à apprendre par cœur etc., indépendamment des jugements de valeur que l'on peut porter sur ces méthodes. On apprenait bien des langues étrangères en France avant les années 60…

Cependant, l'usage des TICE bouleverse ce schéma d'apprentissage, en modifiant de fait la relation au savoir et à l'enseignant, ce qui a pour effet de rendre moins efficace une approche traditionnelle. En soustrayant l'apprenant à l'autorité directe du professeur, en le rendant acteur responsable de son apprentissage, en multipliant les sources possibles de savoir, les dispositifs d'enseignement à distance par les TICE amènent à repenser de façon globale l'acte pédagogique, et à le replacer dans une perspective actionnelle telle que la préconise le Cadre Européen Commun de Référence en langues.

II-B) 2- Perspective actionnelle

Si l'on s'en réfère au CECR, l'approche actionnelle considère « l'usager et l'apprenant d'une langue comme des acteurs sociaux ayant à accomplir des tâches (qui ne sont pas seulement langagières) dans des circonstances et un environnement donnés, à l'intérieur d'un domaine d'action particulier. Si les actes de parole se réalisent dans des activités langagières, celles-ci s'inscrivent elles-mêmes à l'intérieur d'actions en contexte social qui seules leur donnent leur pleine signification. »

Toujours selon le CECR, la réalisation de ces tâches fait appel chez l'apprenant à un certain nombre de « **compétences générales** et, notamment une **compétence à communiquer langagièrement** », parmi lesquelles on peut distinguer :

- « **La compétence linguistique** […] qui a trait aux savoirs et savoir-faire relatifs au lexique, à la phonétique, à la syntaxe et aux autres dimensions du système d'une langue. »

- « **La compétence sociolinguistique** [qui] renvoie aux paramètres socioculturels de l'utilisation de la langue. »

- « **La compétence pragmatique** [qui] recouvre l'utilisation fonctionnelle des ressources de la langue (réalisation de fonctions langagières, d'actes de parole) en s'appuyant sur des scénarios ou des scripts d'échanges interactionnels. »

De cette description, on peut tirer plusieurs conséquences. Dans une perspective d'enseignement du français à distance, il semble tout d'abord important de prendre en compte la dimension socio-construite des apprentissages, particulièrement en langue où l'interaction est non seulement une modalité de l'apprentissage, mais aussi une de ses finalités. L'interaction est donc un lieu privilégié (mais non exclusif) d'élaboration du sens par les apprenants, sens qui structure leurs apprentissages : lire, écrire, rechercher, communiquer… certes, mais POUR QUOI FAIRE ? Enfin, pour que les apprenants réussissent à donner du sens à leur démarche, il faut qu'ils puissent se confronter à des situations de communications présentant un certain degré d'authenticité, c'est-à-dire porteuses de signification pour ces derniers. Ces considérations théoriques conduisent donc à mettre en avant une pédagogie par la tâche.

II-B) 3- tâche et multimédia

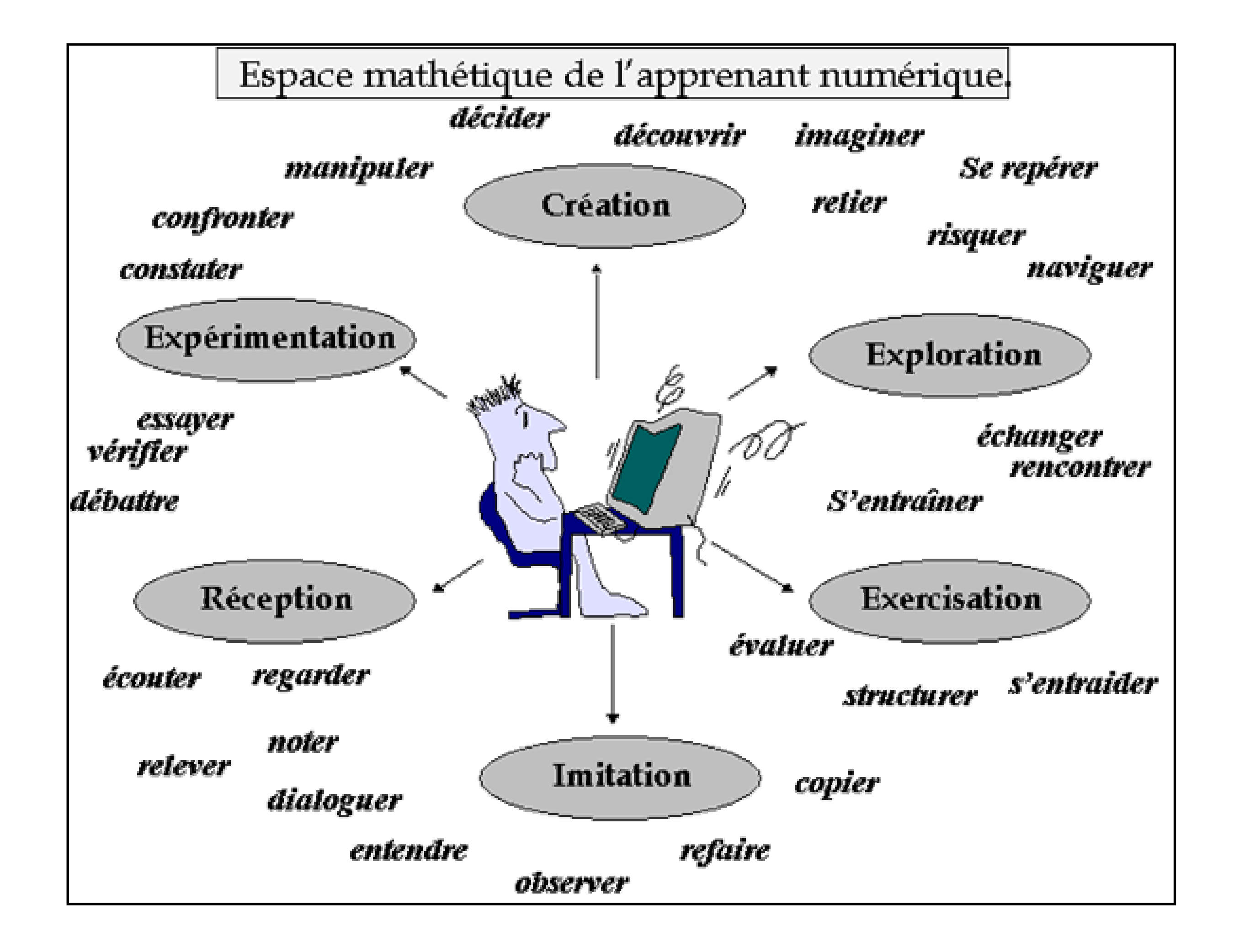
Si le CECR présente une vision large de la tâche, désignant ainsi « toute visée actionnelle que l'acteur se représente comme devant parvenir à un résultat donné en fonction d'un problème à résoudre, d'une obligation à remplir, d'un but qu'on s'est fixé. », il me semble qu'une définition plus restreinte est plus opératoire lorsque l'on cherche à créer des activités d'apprentissage par les TICE. Je reprendrai donc ici la définition de NISSEN (2002) ; selon elle, la tâche :

> « - est essentiellement *langagière* (contrairement à CECR 2001 : 19, où elle peut être essentiellement langagière, à composante langagière ou non langagière) ;
> - est orientée vers un *but* à atteindre, un problème à résoudre : elle porte sur une *production* en langue étrangère (parallèlement à CECR 2001 : 121) ;
> - est *authentique* dans le sens où il s'agit d'une activité habituelle dans le cadre des études (contrairement à CECR 2001 : 121, où elle peut également être pédagogique et être inventée exclusivement à des fins pédagogiques) ;

- est *centrée sur le contenu* plus que sur la forme linguistique (Nunan 1989 : 10) ;
- peut avoir des *sous-tâches* (*cf.* Puren 2000 : 1, CECR 2001 : 121, Long 1985) ;
- est une unité d'activité d'apprentissage (Puren 2000 : 1). »

Proche de la notion de but, mais dans une perspective stratégique de motivation des apprenants, je rajouterai celle d'enjeu : il faut qu'il y ait un enjeu à s'exprimer ou agir pour l'apprenant, que son action ne soit pas totalement gratuite, qu'elle ait des conséquences et puisse être marquée comme sienne. On ne perçoit souvent de cet enjeu que la partie scolaire (sanction de la note, bon points) ou idéale (satisfaction d'élargir ses connaissances) ; mais l'interaction permet au sein d'une situation pédagogique de créer des situations de jeu (au sens large : du jeu de société au jeu théâtral) porteuses de tension, au sein desquelles les mots « prennent du poids », sont investis par les locuteurs, qu'ils s'impliquent dans une négociation, une construction collective (jeux de rôle…) ou présentent le résultat d'un acte de création (jeux d'écriture…). On retrouve ici le CECR, qui conseille, de choisir « des tâches ciblées et significatives pour l'apprenant et qui proposent un but motivant mais atteignable, impliquant autant que possible l'apprenant et lui permettant des interprétations et des productions différentes. »

Cette définition de la tâche est à mettre en relation avec les particularités de l'apprentissage multimédia telle que les définit ALAVA (2002). Ce dernier souligne que « tout outillage technologique, toute base de données est avant tout du bruit que l'apprenant va progressivement structurer en relation avec ses représentations, ses motivations, ses habitudes techniques et sociales pour lui conférer le statut d'information ». Ce dernier est donc amené à s'investir dans diverses façons d'apprendre, qui dessinent un « espace mathétique de l'apprenant numérique », qu'ALAVA représente de la manière suivante :



A cette variété des façons d'apprendre, doit alors correspondre une nécessaire polyvalence didactique des dispositifs technologiques. Or, si l'interactivité machinique permet aisément de proposer des activités fermées, axées sur l'observation ou l'entraînement linguistique, seule une médiation humaine peut prendre en charge l'accompagnement de tâches ouvertes, et l'évaluation de productions complexes et nécessairement différentes.

II-B) 4- Rôle du tuteur A COMPLETER ?

II) C- Evolution du dispositif

Par rapport à l'approche choisie au moment de la conception de French Online, les choix théoriques précédemment décrits impliqueraient un changement de perspective. En effet, la démarche initiale de French Online est la suivante : la progression linguistique conditionne la création de

documents, qui donnent lieu à une batterie d'exercices, et éventuellement à des activités plus ouvertes lors des regroupements. L'idéal serait donc d'inverser cette « logique dominante antérieure » (PUREN 2001) , et d' « entrer par les tâches », en suivant la démarche suivante tâches=>documents=>besoins langagiers=>exercices de renforcement… S'il parait délicat, voire impossible, de refondre entièrement un dispositif déjà existant, certains changements peuvent néanmoins être apportés pour tenter d'y inscrire une approche par la tâche.

II-C) 1- Expertise...

Une première tentative d'évolution du dispositif a été menée suite à l'expertise de French Online effectuée à la demande des responsables du projet. Le rapport d'évaluation (MANGENOT juin 2004) contenait plusieurs propositions d'amélioration.

Ces propositions ont porté sur différents points :

- technique : faire enregistrer les documents sonores par des acteurs professionnels afin de rendre les dialogues plus vivants ;

- ergonomique : mettre en valeur les outils de communication en améliorant leur accessibilité à partir de la page d'accueil ;

- pédagogique : associer des tâches ouvertes à chaque module, et organiser les modules avancés autour de thèmes, intégrant davantage de tâches d'écriture. Une formation des tuteurs a également été organisée sur deux jours pour initier ces derniers à la création et à l'accompagnement de tâches en ligne. Cette formation se composait d'un éclaircissement théorique des concepts de tâche, activité, exercice, etc., d'une réflexion sur les spécificités du tutorat en ligne, ainsi que d'un travail de création collective de tâches sous forme d'atelier.

Ces propositions ont été en grande majorité suivies : des acteurs parisiens ont enregistré la majorité des documents sonores des modules avancés, l'ergonomie de la page d'accueil a été améliorée, et la plupart des tuteurs en activité ont lancé les tâches préparées lors des ateliers auprès de leurs groupes d'étudiants. Elles n'ont cependant pas eu pour autant l'effet escompté ; les tentatives d'évolutions menées par les acteurs de French Online (tuteurs, conceptrices… et étudiants) ont au contraire fait apparaître certaines limites du dispositif qui ont grandement diminué la portée de ces changements.

II-C) 2- …et changement de cap ?

Ces tentatives ont donc mis au jour des effets de système dont on peut mieux saisir le fonctionnement en croisant différentes variables.

II-C-2) a- Institutions / ressources / tuteurs

Institutions :
respect des convenances morales et culturelles, contrôle de l'ensemble du dispositif
Ressources :
tâches intégrées « en dur » aux pages des modules, pas d'espace de travail pour la création de tâche
Tuteurs :
rôle et autonomie limités dans l'économie du dispositif

Dans la mesure où French Online doit être approuvé et utilisé par différentes institutions pakistanaises, la création des tâches (et des modules en général) est tenue de se conformer à certaines exigences des représentants institutionnels en matière de contenu ; on peut identifier ces exigences au respect des tabous culturels propres au Pakistan et à la religion musulmane : pas de mention de l'alcool, pas d'évocation de la nudité (féminine ou masculine) ni de tout ce qui touche à la sexualité, une approche circonstanciée des droits et luttes des femmes (où il s'avère parfois plus facile de parler d'Olympe de Gouge que du partage des tâches ménagères…), etc. De telles contraintes restreignent le choix possible des documents (notamment pour des supports interculturellement « sensibles » comme les publicités ou les bandes annonces), et demandent un accompagnement plus important de la navigation Internet, ou de l'exploitation de sites au contenu évolutif et imprévisible (journaux en ligne, sites de bandes annonces, etc.).

Il arrive ainsi qu'on passe du respect des normes interculturelles à une forme de bienséance, reflet des croyances et opinions plus personnelles des conceptrices. Cela se traduit par une recherche de consensualité dans le choix des thèmes ou la façon de les aborder, ainsi que par une volonté de donner de la France une image convenable, illustrée de jolies photos… Une telle démarche contribue à créer une perception parfois aseptisée des réalités françaises, offrant peu d'aspérités ; il est alors plus délicat de créer des tâches jouant sur l'implication émotionnelle, suscitant des débats qui amènent les apprenants à prendre position, à se confronter à la complexité etc.

Mais il faut aussi pouvoir garantir un produit conforme à ce qui est présenté dans le descriptif du dispositif, qui soit à même de rassurer les responsables institutionnels, tout en étant respectueux de la méthodologie établie par les conceptrices. De telles nécessités ont plusieurs conséquences. Elles

poussent à valoriser la partie visible, quantifiable de l'enseignement (pour tranquilliser ceux qui pensent qu'on apprend dix fois plus avec cent pages HTML qu'avec dix) et à minimiser la variabilité du dispositif en encadrant l'espace de liberté (et le pouvoir) des différents acteurs.

Ce dernier point concerne notamment les tuteurs. Ils bénéficient en effet d'une formation en amont leur permettant de se familiariser avec la plateforme et la méthodologie French Online ainsi que d'un suivi en aval, dans la mesure où ils doivent poster un rapport d'activités sur le forum des tuteurs après chaque regroupement. Enfin, le *Guide du tuteur* contient des fiches pédagogiques détaillées pour chaque regroupement, ainsi que des conseils méthodologiques pour mener efficacement un tutorat en ligne (comment lancer une discussion sur un forum, répondre aux questions des apprenants, etc.). Si cet encadrement témoigne d'une prise en charge de qualité des tuteurs, leur pouvoir d'action pédagogique reste dans la pratique confiné aux regroupements (même si ils doivent répondre aux mails etc.), eux-mêmes fortement soumis au contenu et à la logique des modules (repris dans les fiches pédagogiques). Cette rigidité du rôle assigné au tuteur a occasionné des conflits par le passé avec certains d'entre eux, également enseignants. On peut y voir la difficulté de ces personnes à s'habituer à un mode d'enseignement où ils se retrouvent dépossédés de leur rôle principal de transmetteur des savoirs. On peut y voir aussi leur refus d'exercer dans un système où leur marge d'initiative est aussi limitée et dirigée par le « manuel numérique ».

En effet, comme je l'ai déjà souligné, contenu et objectifs des modules laissaient au départ peu de place aux tuteurs et aux apprenants pour des échanges pédagogiques non prévus, éléments pourtant constitutifs d'une situation d'apprentissage (ALAVA 2002). Or, mis à part lors du stage de formation de juin 2004, la conception des tâches ouvertes a été réservée aux conceptrices (puis au stagiaire…), essentiellement pour des raisons économiques : on ne peut exiger une plus grande implication des tuteurs dans la création de tâches et le suivi de leur déroulement en ligne s'il n'est pas possible de les rémunérer davantage. De plus, les consignes des nouvelles tâches ont directement été ajoutées « en dur » (pages HTML) à la fin de chaque module (à noter que les activités préparées et mises en œuvre par les tuteurs n'ont pas été intégrées à la plateforme), dans une démarche contraire à celle qui avait prévalu lors du stage et qui prévoyait de laisser aux tuteurs la liberté d'improviser à partir de ces tâches. Difficile alors pour le tuteur de s'approprier la tâche et de l'adapter aux besoins, envies, possibilités de son groupe…

<u>II-C-2) b- Contraintes techniques / ressources / apprenants</u>

Contraintes techniques :

problèmes de connexion, disponibilité du matériel informatique.

Ressources :
nature des documents et exercices (approche essentiellement linguistique, exercices fermés), faible prise en charge méthodologique.
Apprenants :
peu habitués aux nouvelles technologies, ou/et aux méthodes de travail par la tâche.

Souvent confrontés à des problèmes de connexion (temps de chargement trop longs, même pour des personnes équipées de l'ADSL 128), les étudiants de French Online ont tendance à délaisser la plateforme Internet, au profit du combiné CD/*Cahier de l'étudiant*. En effet ils retrouvent sur ce dernier la plupart des exercices (fermés) et des documents de la plateforme. L'usage du cahier se trouve alors être plus proche des méthodes et outils de travail auxquels les apprenants sont habitués, élément d'autant plus sécurisant que la matière étudiée est nouvelle (même si tous ont déjà étudié ou appris au moins une langue étrangère). Il constitue un espace personnel d'apprentissage, qui permet de garder une trace des activités effectuées, de prendre des notes, de conserver des réflexions, ce qui n'est pas possible sur la plateforme. Parmi les activités de production, l'activité manuscrite, même s'il ne s'agit que de recopier des exercices et leurs réponses est souvent perçue comme une étape indispensable du processus d'acquisition des connaissances par des apprenants pour qui « on apprend pas en cochant des cases ». C'est ainsi qu'au sein du dispositif French Online, le cahier, bien plus que les forums et autres outils de communication, se trouve être le principal lien entre l'apprentissage autonome et le travail en présentiel. Lors des regroupements, les documents qu'il contient sont utilisés pour les exercices de lecture, il sert de support de notes, il permet de revenir en arrière, pour retrouver une notion oubliée, un mot qui manque, etc. Face à l'immédiateté systématique de l'exercice fermé, que l'on peut recommencer indéfiniment sans que s'y opère le moindre changement, le cahier est donc le lieu où l'apprenant peut inscrire son apprentissage dans une durée, le percevoir comme un processus évolutif dont il est l'acteur.

La situation se complique donc lorsqu'on demande aux apprenants d'effectuer des tâches communicatives, s'appuyant sur une exploration de documents Internet, et des échanges par l'intermédiaire du forum. Les contraintes techniques rejoignent ici la question des lacunes méthodologiques et discursives, qui se manifestent à plusieurs niveaux. Au niveau technique tout d'abord, il n'est pas rare que des étudiants (voire certains tuteurs) aient des difficultés à utiliser les outils de navigation (maîtriser la notion de déplacement par hyperlien, récupérer de l'information (texte, image) sur le Internet, etc.) ou de publication tels que le forum (messages postés en plusieurs fois, ou en plusieurs exemplaires, difficulté à joindre des pièces).

A ceci s'ajoutent des problèmes méthodologique liant stratégies de lecture et exploration de ressources Internet. En effet, la découverte et l'étude de documents dans les modules se fait toujours de façon minutieuse et systématique. Cette approche n'aide pas à développer des stratégies de lecture globale (repérages d'indices, hypothèses de lecture, traitement des mots nouveaux par inférence, etc.), qui permettent à l'apprenant de s'aventurer plus facilement dans des documents contenant une dose d'inconnu, comme ceux auxquels il risque d'être confronté sur le Internet.

Enfin, des questions d'ordre discursif se posent, dans la mesure où, même lorsque les consignes sont en anglais, les apprenants ont souvent des difficultés à comprendre ce qu'on leur demande, à produire le type de réponse qui est attendu d'eux, ou à s'exprimer d'une façon adaptée aux exigences techno-sémio-pragmatiques du forum, habitués qu'ils sont par leur formation scolaire et les exercices des modules de French Online à se focaliser sur la forme davantage que sur le sens, sur le résultat davantage que sur le processus, sur la relation au maître davantage que sur les interactions entre pairs. Sur les forums où des tâches ont été lancées, on peut relever de nombreux messages inadéquats, soit qu'ils s'adressent uniquement au tuteur dans un style proche du courriel, soit qu'ils utilisent de façon sauvage la technique du copier/coller, ou reproduisent tel quel des résultats de traduction automatique…

Une étanchéité se crée alors entre la plateforme, les regroupements, et la vie personnelle, « extra-pédagogique » de l'apprenant. Cette coupure est accentuée par le fait qu'il n'est pas possible de contacter un acteur du dispositif en dehors de la plateforme. La messagerie électronique étant intégré à cette dernière, un tuteur ne pourra pas par exemple envoyer un courriel à l'adresse usuelle d'un étudiant (yahoo, hotmail, etc.), ou notifier à ses apprenants le dépôt d'un message important sur un forum. Si les étudiants n'adoptent pas une attitude pro-active en venant d'eux-mêmes se connecter à la plateforme, il est impossible de les relancer, de les rappeler à l'ordre, etc. A noter que ce point est aussi problématique lorsqu'il s'agit de créer une cohésion et une dynamique durable entre les tuteurs : un tuteur « en sommeil », c'est-à-dire qui travaille régulièrement avec French Online mais ne suit pas de groupe à ce moment précis ne peut être joint par les autres, dans la mesure où rien ne l'incite à venir se connecter à la plateforme…

Pour ces raisons, il est difficile de faire vivre la plateforme ; les efforts pour synchroniser un groupe d'apprenants, donner des rendez-vous, s'assurer d'une participation régulière de leur part, points délicats mais nécessaires au bon déroulement des tâches d'apprentissage en ligne, s'en retrouvent sérieusement compliqués.

II-C-2) c- Outils / ressources / tuteurs

Outils :

ergonomie des forums inadaptée au type d'échange générés par le déroulement d'une tâche pédagogique

Ressources :

tâches non intégrées à la logique du module (ou plutôt modules non adaptés à la logique des tâches), apports linguistiques non adaptés aux besoins langagiers suscités par les interactions lors du déroulement des tâches

Tuteurs :

peu soutenu dans leur approche par tâche, mis en situation d'échec

En ce qui concerne la création de tâches, entamée par les tuteurs puis assumée par les conceptrices, leur liaison aux modules est compliquée, dans la mesure où elles font appel, surtout lorsqu'elles intègrent une dimension interactionnelle ou s'appuient sur des sites Internet, à des outils langagiers (expression de l'opinion personnelle, modalisation, vocabulaire spécifique au site…) qui ne sont pas abordés dans les modules. En outre, l'artificialité, le caractère parfois décontextualisé de la langue qui y est enseignée ne la rend pas forcément opérationnelle… Il devient alors délicat de demander aux apprenants d'intégrer de nouveaux éléments langagiers à un moment où leur attention est censée se focaliser en priorité sur des opérations cognitives de haut niveau. De fait, les tâches intégrées aux modules par les conceptrices n'exploitent pas toujours le potentiel des outils multimédia (forum, navigateur Internet…), potentiel susceptible de leur donner une réelle dimension communicative. La majorité de ces tâches consistent en rédactions à envoyer au tuteur (contenant parfois des consignes linguistiques). Il arrive aussi qu'on y trouve des activités fermées dont les réponses peuvent être corrigées automatiquement, et ne nécessitent pas forcément l'intervention d'un tuteur.

Pour ce qui est de leur mise en œuvre, lorsque les tuteurs, après leur session de formation, se sont lancés dans l'organisation de tâches communicatives pour leurs apprenants, ils se sont donc heurtés aux difficultés évoquées précédemment. Parmi les groupes les plus motivés, la première tâche, relativement simple (donner, à partir d'un site Internet, le nom d'un pays francophone et son drapeau) a suscité un nombre assez important de participation, la seconde, qui demandait un effort de production écrite (présenter un personnage français célèbre) beaucoup moins. Dans aucun groupe il n'y a eu de troisième tâche.

En raison de l'ergonomie des forums, peu adaptée à des échanges multiples, ces derniers sont devenus illisibles dès lors qu'un nombre important de contributions (pas toujours adéquates) était posté. Ces difficultés ont été rendues d'autant plus flagrantes par le fait qu'il n'est pas possible pour un étudiant ou un tuteur de rééditer ses propres messages (pas de fonction supprimer, déplacer ou modifier). Les tuteurs ne peuvent pas non plus modérer le forum, et réorganiser après-coup les contributions afin d'en améliorer la cohérence et la lisibilité.

Force est de constater que cette première introduction des tâches dans le dispositif French Online n'a pas été une franche réussite. La disproportion entre le temps, les efforts investis pour créer et mettre en place ces tâches et leur réussite ont eu un effet dissuasif sur les tuteurs, et amené les conceptrices à relativiser la nécessité (ou la faisabilité) d'une telle approche. Comme le souligne TREMBLAY (1998) à propos de l'intégration du multimédia, « le temps nécessaire à la préparation des cours, à l'acquisition des connaissances ou à la réalisation des travaux fait souvent pencher la balance en faveur des méthodes traditionnelles[…] ». Il m'a ainsi parfois semblé assister à une sorte d'accord implicite entre tuteurs et apprenants pour éviter d'accomplir (et corriger) les tâches de production écrite ajoutées à la fin de la plupart des modules débutants.

II-C-2) d- Nuances

Il me faut tout de même relativiser la noirceur du tableau dépeint dans cette seconde partie. En premier lieu, mon observation reste partielle ; si j'ai parcouru l'ensemble des échanges sur les différents forums du site, je n'ai pas eu accès au contenu des messageries électroniques des tuteurs. Je suppose qu'une grande partie du travail d'accompagnement ou de médiation s'effectue par ce biais, tout comme l'envoi des tâches de production écrite et leur correction. De plus je n'ai pu assister qu'à trois regroupements (avec des tuteurs différents), regroupements dont le déroulement habituel a été perturbé par ma présence et ma participation en tant que tuteur et « document authentique ».

Ensuite, seuls les huit premiers modules de French Online ont été exploités jusqu'à maintenant. Les étudiants travaillant avec le dispositif sont donc de grands débutants, dont l'autonomie et les capacités sont forcément limitées par la faiblesse de leur niveau de français. Il ne semble alors pas aberrant de privilégier avec ces apprenants une approche centrée sur la langue et fortement structurée.

Malgré tout, dans la perspective d'une approche actionnelle, l'intégration des TICE à la situation d'apprentissage (on serait tenté de dire, l'intégration d'une situation d'apprentissage au

dispositif numérique) reste insatisfaisante. C'est à partir de ce constat, et en essayant de tirer les leçons de cette première tentative que s'est construite mon action durant les quatre mois de stage.

III) AGIR POUR CHANGER

Au départ, la décision des responsables de French Online d'embaucher un stagiaire s'inscrivait dans la perspective d'un développement de la coopération avec le CUEF, qui s'était montré intéressé par l'usage de la plateforme. Le CUEF cherchait à ce moment là une solution d'enseignement à distance permettant de préparer ses futurs étudiants à leur venue en France en renforçant leur niveau de français. Mon stage devait donc consister à promouvoir French Online auprès des partenaires étrangers du CUEF et participer à l'évolution de la plateforme afin qu'elle puisse mieux répondre aux besoins et attentes des différentes institutions concernées, notamment en matière de tutorat. J'ai ainsi commencé avant ma période de stage proprement dite à démarcher les représentants des universités de Swarthmore et Boston… Entre-temps, Les responsables du CUEF ont pris connaissance de l'excellent projet C-CUEF-D, développé par mes collègues de master Julie HEUSSE, Stéphanie MEYNET, Florence DESBOIS et Rosanne GOBELIN dans le cadre de leur cas-projet, et choisi de miser sur ce dernier plutôt que sur French Online. Du coup, une partie de mes objectifs de stage tombait à l'eau…

En partenariat avec la chef de projet et mon tuteur de mémoire, nous avons alors procédé à une redéfinition de ma mission. Une partie de mon travail a donc été consacrée à l'accomplissement des tâches en cours dans la réalisation de French Online (relecture, enregistrements, etc.), l'autre à l'exploration des possibilités de développement de la dimension communicative au sein du dispositif. C'est donc ce double mouvement qui a structuré mon stage, à la fois dans le sens du projet et d'une certaine manière, à contre-courant de l'existant.

III) A- Observer, participer

Mon stage s'est d'abord construit autour de la découverte du dispositif, et de mon intégration aux travaux du moment. Outre l'objectif principal de mon stage qui tournait autour du développement

de la dimension communicative, on m'a donné l'occasion d'accomplir de nombreuses tâches annexes, d'endosser (momentanément) une multitude de rôles ; autant d'expériences grâce auxquelles j'ai pu acquérir une connaissance « de l'intérieur » du dispositif, en ressentir les contraintes et les possibilités par la pratique, et me mettre plus facilement à la place de différents acteurs de French Online.

III-A) 1- Rencontres, relectures, enregistrements…

Durant mes quatre mois de stage, j'ai eu l'opportunité de m'entretenir avec de nombreuses personnes intervenant à un moment ou un autre dans le développement et le fonctionnement de French Online : tuteurs, étudiants, mais aussi responsables universitaires (Université d'Agriculture de Faisalabad), responsables de la coopération linguistique et culturelle, et bien sûr les conceptrices, les informaticiens et la chef de projet avec qui j'ai travaillé durant ces quatre mois… Ces échanges n'ont pas été formalisés par l'intermédiaire de questionnaires ou d'entretiens, dans la mesure où ils n'étaient pas directement liés aux tâches qui m'ont été confiées, mais ils ont nourri ma réflexion, que se soit sur des questions interculturelles ou sur la prise en compte de la diversité des attentes et intérêts des acteurs du dispositif.

Par ailleurs, l'ensemble des modules devant être présentés à différents partenaires internationaux potentiels avant la fin de mon stage, il m'a été demandé de participer à l'effort collectif en relisant les modules 1 à 25 afin d'y relever fautes d'orthographes, bogues informatiques, erreurs de navigation etc. Si cette partie de mon stage n'a pas été forcément la plus enthousiasmante, elle m'a néanmoins donné l'occasion d'acquérir une connaissance en profondeur de l'ensemble des documents, exercices et activités contenus dans les modules, mais aussi d'avoir une idée (même relative, étant donné que je comprenais la langue, et ne naviguais pas sur la plateforme avec les mêmes objectifs) de la façon dont un apprenant pouvait s'orienter dans la plateforme, percevoir les exercices, leur enchaînement, ou s'agacer des longueurs de téléchargement… Je dois aussi reconnaître que ce mode de vérification systématique a peut-être biaisé ma perception des lourdeurs des exercices.

Les séances d'enregistrement en studio m'ont sensibilisé à la problématique de l'authenticité et de la cohérence discursive des documents sonores ; parti avec l'intention de donner une interprétation réaliste et vivante des textes que j'allais lire, je me suis retrouvé stoppé dans mon élan : comment doit-on dire de façon « réaliste et vivante» des éléments décontextualisés tels qu'un extrait d'entretien publié dans un journal (et donc portant les marques linguistiques de l'écrit), un paragraphe de thèse, ou des horaires de bibliothèques ? Le tout sans modifier le texte, assis sans bouger dans un studio, avec une élocution pédagogique… et sans être bon acteur. Ces contraintes expliquent peut-être

pourquoi les enregistrements réalisés par des acteurs professionnels ne se sont pas révélés très différents de ceux effectués à Islamabad.

III-A) 2- Tutorat, tâches

J'ai également pu assister à plusieurs regroupements, et y intervenir comme « tuteur adjoint ». J'ai aussi pris en charge des cours particuliers avec une personne étudiant seule (c'est-à-dire en dehors de tout cadre institutionnel) à l'aide de French Online. Cette expérience s'est révélée fructueuse car l'étudiant en question était le seul à être arrivé aux modules avancés (les institutions partenaires n'ayant jusque là signé des accords que pour les huit premiers modules). J'ai ainsi pu me faire une idée du niveau de français qu'il était possible d'atteindre au bout d'une vingtaine de modules, et tester sur lui quelques unes de mes tâches…

Enfin, les conceptrices souhaitaient que je mette en place un chat avec des étudiants en fin de session (module 8). J'ai donc conçu une tâche s'appuyant sur l'exploration de sites Internet (*cf.* annexe III « chat : Partir en vacances ! »), qui n'a pas abouti malgré deux tentatives et plusieurs relances, faute de participants (Au moment des rendez-vous, une seule personne est venue se connecter pour participer au chat). Il faut dire aussi que les étudiants, même s'ils n'avaient pas encore passé leur examen, avaient déjà terminé leur session de formation, et étaient donc moins enclin à venir sur la plateforme. Confronté aux difficultés d'organisation d'une telle activité (même si les conceptrices m'ont aidé), je me suis rendu compte à quel point ce genre d'échec pouvait avoir un impact négatif et décourageant, à la fois sur les étudiants qui avaient fait l'effort de préparer le chat et de se connecter, et sur le tuteur (moi en l'occurrence).

Mais le pivot de ma réflexion et de mon stage a sûrement été lorsque les conceptrices m'ont demandé de concevoir des tâches pour les modules où il en manquait encore. Au départ j'étais chargé de trouver un site pour chaque module avec deux ou trois questions à intégrer dans les sections « pour finir » (modules débutants) ou « s'exprimer » (modules avancés). Je reviendrai dans la partie suivante sur la façon dont les obstacles rencontrés et les partis pris théoriques choisis ont fait peu à peu évoluer cette commande vers de nouvelles formes et de nouveaux objectifs.

III) B- Agir, transformer

La relation pédagogique étant, comme je l'ai montré, au carrefour d'une multitude de variables, il était nécessaire d'identifier autant de points d'actions que possible afin de mener une

action globale et cohérente ; l'objectif poursuivi était de tendre vers un rééquilibrage du dispositif, entre le pôle existant et un fonctionnement actionnel idéal qui ramènerait au premier plan le rôle des tuteurs par l'intermédiaire de tâches ouvertes préparées et/ou prolongées lors des regroupements. Je souhaitais que les modules existants (batteries d'exercices, documents sonores, explications grammaticales…) puissent fonctionner comme une banque de données dans laquelle puiseraient les apprenants (conseillés par les tuteurs) en fonction de leurs besoins, de leurs lacunes…

III-B) 1- La plateforme

III-B-1) a- les modules

A l'époque de ma première rencontre avec une des conceptrices de French Online, en novembre 2004 (celle-ci était venue rencontrer la responsable du CUEF à Grenoble), les modules avancés (21 à 30) étaient encore à l'état de projet : les cinq premiers en étaient à l'étape du story-board, les suivants pas encore conçus. Il m'avait alors semblé y discerner une marge d'action, une possibilité d'évolution. C'est pourquoi je commençai au début de mon stage (mars 2005), en m'appuyant sur une première analyse de travail du dispositif (*cf.* annexe I « Premières réflexions sur French Online »), par effectuer un certain nombre de remarques touchant à la réalisation des modules.

Ces propositions concernaient d'abord le choix et/ou la création de documents ressources, ainsi que leur exploitation pédagogique dans les différents modules. Pour ce faire, j'avais suggéré plusieurs pistes.

Pour l'intégration de documents authentiques trouvés sur Internet (textes, extraits d'émissions radios) :

- lorsque la page Internet est « stable », mettre un simple lien vers la page d'accueil du site pour ne pas avoir de problème de droits,

- s'appuyer sur les contrats entre l'Etat et différents médias pour exploiter gratuitement certaines ressources (à l'exemple des contrats avec la BBC pour l'anglais),

- profiter des ambitions pédagogiques de sites comme TV5, qui proposent des aides pédagogiques pour exploiter leurs documents (transcriptions, documents adaptés, etc.),

- proposer l'exploitation non pas d'un document précis, mais d'un type de document (exemple, le journal « 6minutes » de M6). L'étudiant doit répondre à des questions générales (exemple : quels sont les principaux titres du journal ? Quel reportage a attiré votre attention ?…), la correction étant assurée par le tuteur.

Pour la création et l'enregistrement des dialogues à l'Alliance :

- essayer d'imaginer un contexte, une situation de communication et les *influences de ce contexte sur le dialogue* : qui parle ? (des amis, un père et sa fille, un patron et son employé…), comment parlent-ils ? (un employé de bureau ne parlera pas de la même façon qu'un étudiant…), où cela se passe-t-il ? (dans la rue, dans une maison, dans le train, au travail…), que se passe-t-il entre les personnages ? (dramatiser l'échange en y mettant de la matière vivante, de l'expressivité : les gens hésitent, se fâchent, ne sont pas d'accord, rigolent…),

- varier les types de message sonore, en s'inspirant de genres déjà existants (une conversation téléphonique, un message sur un répondeur, un sondage dans la rue, une interview par un journaliste, une annonce dans une gare, un entretien d'embauche, la visite d'un appartement, etc.),

- faire appel à des francophones de différentes ambassades (Belgique, Canada,…), ce qui permet de faire entendre différents accents, différents usages de la langue,

- demander aux personnes enregistrées d'improviser à partir d'un canevas, ou de questions posées, afin d'aboutir à un message sonore plus authentique, plus spontané,

- utiliser des bruitages au montage afin de recréer une ambiance qui donne un cachet plus authentique à l'enregistrement : bruits de rue, bruitages dans une maison (porte qui s'ouvre, sonnerie, téléphone…), ambiance d'aéroport, de gare, etc.

Pour l'intégration des documents sonores à la plateforme :

- donner à l'étudiant la possibilité d'écouter les dialogues sans coupure (que se soit à la première écoute, sans accès au texte et à la traduction, ou après avoir fait les activités, afin de vérifier sa compréhension…)

- supprimer la synchronisation et le découpage pour les modules les plus avancés, quitte à proposer une version ralentie des documents sonores.

Pour l'exploitation des documents au sein des modules :

- varier le type de lecture demandée en fonction du niveau de difficulté des documents dans un même module,

- donner des conseils d'écoute afin d'aider les étudiants à domestiquer le « bruit » des documents authentiques (c'est-à-dire les éléments inconnus, relevant des conditions et contraintes (physiques, sociales, temporelles, cognitives, psychoaffectives, etc.) de production du discours (CECR 2001), et qui viennent parasiter (ou enrichir…) le contenu linguistique) : repérer les mots connus, s'appuyer sur les indices sonores ou visuels, sur des connaissances antérieures, formuler des hypothèses de lecture…,

- ne pas forcément poser des questions autocorrectives, présenter quand c'est pertinent la correction comme une formulation possible à laquelle l'étudiant pourra comparer sa réponse,

- impliquer davantage l'étudiant dans les activités de découverte, en l'envoyant chercher lui-même (de façon guidée) une partie des informations sur des sites Internet.

Comme on peut le voir, mon intention initiale était d'instiller une logique communicative au cœur même des modules, notamment dans les parties où se déroule l'exploitation des documents.

- **OUI MAIS…**

Ces propositions ont reçu un accueil mitigé de la part des conceptrices ; si elles étaient plutôt favorables au principe d'utiliser des documents authentiques, ou d'utiliser davantage de questions à réponse suggérée, le traitement des documents (notamment de leur aspect sonore) à l'intérieur des modules s'est avéré plus délicat. Se faisant les porte-parole des étudiants de French Online, elles ont mis en avant le conservatisme de ces derniers, qui désirent apprendre un français correct, pur, et non entaché d'accents étrangers ou de parasites sonores. De plus le découpage sonore est essentiel pour une bonne perception et une bonne compréhension. Enfin, il permet aux apprenants de s'entraîner à la prononciation en répétant les phrases au fur et à mesure.

Mais surtout, ce débat sur les modules s'est vite révélé un peu vain, puisque les modules 21 à 30 en étaient à un stade avancé de leur développement. Au début de mon stage, les cinq premiers étaient en phase finale de réalisation ; pour les autres, le story-board était déjà achevé, et la réalisation bien entamée. Et pas question de se lancer dans une refonte des modules débutants (ni des autres) à quelques mois de la présentation internationale de French Online... C'est donc aux marges des modules qu'il m'a été demandé de travailler, à la fin des sections « pour finir » (modules débutants), ou dans les sections « exprimez-vous » (modules avancés).

III-B-1) b- Les tâches

J'ai donc commencé à créer des tâches pour les modules qui n'en avaient pas encore (*cf.* annexe IV « tâches pour les modules »), en essayant de tenir compte à la fois des impératifs d'intégration aux modules (respect des thèmes étudiés, du niveau linguistique, etc.), et des partis pris théoriques présentés plus haut. Le choix d'une perspective actionnelle m'a amené, lorsque c'était possible, à axer la conception de mes tâches :

- sur la découverte du Web francophone, afin de permettre aux étudiants de découvrir des documents vivants et authentiques,

- sur la construction du sens, en proposant des tâches langagières proches de situation authentiques ou possibles,

- sur le développement des interactions, en encourageant les formes de travail collectif, les débats, les négociations, etc.,

- sur une transversalité plateforme/regroupement, en instaurant au sein des tâches une continuité entre travail en présentiel et travail en ligne,

- sur la prise d'initiatives de la part des tuteurs, en présentant des tâches adaptables et modifiables par ces derniers.

- **OUI MAIS…**

Que faire de ces tâches ? En effet, il s'agissait au départ de créer une activité simple, dont la consigne devait être « gravée » dans le module, sous forme de page HTML, ce qui présentait plusieurs inconvénients à mes yeux. En effet, une fois les consignes mises en ligne par les informaticiens, les tuteurs n'auraient pas eu la possibilité de les modifier, de les adapter aux besoins de leurs étudiants, ou à leurs propres envies, etc. Ceci me semblait d'autant plus important que pour chaque module, j'avais trouvé plusieurs propositions d'activités, plusieurs documents : je souhaitais que les tuteurs puissent choisir parmi ces activités, les utiliser telles quelles, ou s'en servir comme point de départ pour créer leurs propres tâches, apporter leur propre savoir-faire. En un mot, ces tâches devaient rester évolutives.

L'autre point important touchait à la structuration de l'espace d'apprentissage : je souhaitais favoriser des tâches ouvertes s'appuyant sur les forums ; il me semblait donc plus logique que les consignes soient données directement sur les forums par les tuteurs, afin de pousser les étudiants vers ce lieu et susciter plus naturellement des interactions. Cette idée rejoignait une des propositions du rapport d'évaluation (MANGENOT juin 2004) qui conseillait de faire apparaître différemment les messages d'ouvertures des tuteurs de ceux des étudiants, afin de leur donner un statut de consignes. Dans les deux cas l'objectif était le même : déplacer le centre des apprentissages des modules vers les forums.

Enfin, en raison de la contrainte thématique des modules et du manque de temps, je n'ai pas eu le temps de concevoir des activités plus fortement orientées vers l'acquisition de savoir-faire méthodologiques. Ces aides ont parfois été incorporées aux tâches lorsque c'était possible (*cf.* notamment les tâches en annexe « Montage-a-google » et « Chat : partir en voyage ! » que j'ai eu l'occasion de mettre en œuvre).

III-B-1) c- les outils de communication

Dans la mesure où la structure technique des outils de communication influe sur la nature des échanges qui peuvent s'y dérouler il était important de les adapter (principalement les forums) à un usage plus pédagogique, ceci afin de donner une place plus importante aux interactions, aux tâches ouvertes. J'ai donc fait plusieurs propositions allant dans le sens d'une meilleure ergonomie (*cf.* annexe II « Propositions ergonomiques »).

La première consistait à diviser chaque forum en plusieurs salles thématiques, toutes présentées par un titre, une phrase explicative, et quelques exemples de messages types. Une telle réorganisation permet en effet de donner davantage de cohérence aux échanges, tout en suggérant aux apprenants et aux tuteurs des usages possibles du forum : une salle pour rappeler qu'il est possible de travailler sur le forum, une salle pour encourager les tuteurs à y créer des tâches, etc.

Un autre point important touchait aux possibilités d'édition et de modération des forums. Le fait de ne pas pouvoir corriger une faute commise ou effacer un message posté par erreur risque d'avoir des effets inhibiteurs sur la participation d'apprenants peu sûr d'eux, ou soucieux de préserver leur face. Quant aux possibilités de modération, elles constituent pour les tuteurs un outil pédagogique grâce auquel ils peuvent guider leurs étudiants vers une utilisation correcte du forum, en déplaçant un message posté au mauvais endroit, en effaçant des messages identiques postés plusieurs fois, etc.

En faisant le pari d'un développement et d'un enrichissement des échanges, il me semblait logique d'envisager à terme l'intégration au forum d'un moteur de recherche qui permette de naviguer à travers la masse des conversations pour y retrouver des explications ou des informations élaborées au fil du temps.

Enfin, outre un ou deux bogues techniques, quelques suggestions touchaient à la visibilité des échanges, comme la remontée dans l'ordre de présentation des fils de discussion à chaque nouveau message, la mention des dernières contributions en page d'accueil, ou l'amélioration esthétique de la première page de forum.

L'objectif poursuivi était donc triple : à la fois favoriser et structurer des interactions qui puissent atteindre un certain degré de complexité (échanges à plusieurs, discussions à fils multiples…), servir d'espace de création de tâches pour les tuteurs, et permettre au forum de devenir une base de données utile, capitalisant ainsi des connaissances réexploitables.

- **OUI MAIS…**

Les informaticiens ont effectivement travaillé à l'amélioration du forum. Les efforts ont porté essentiellement sur les bogues et l'amélioration esthétique des différentes pages : couleurs, symboles, délimitation claire des messages rendent la lecture beaucoup plus agréable...

Forum des tuteurs, page d'accueil

TUTOR FORUM

Home
About
Modules
Virtual Class
Schedule
General Forum
Tutor Forum
Utilities
Students
Tutors
Institutes
Profile
Notices
Sign out

Post a Message

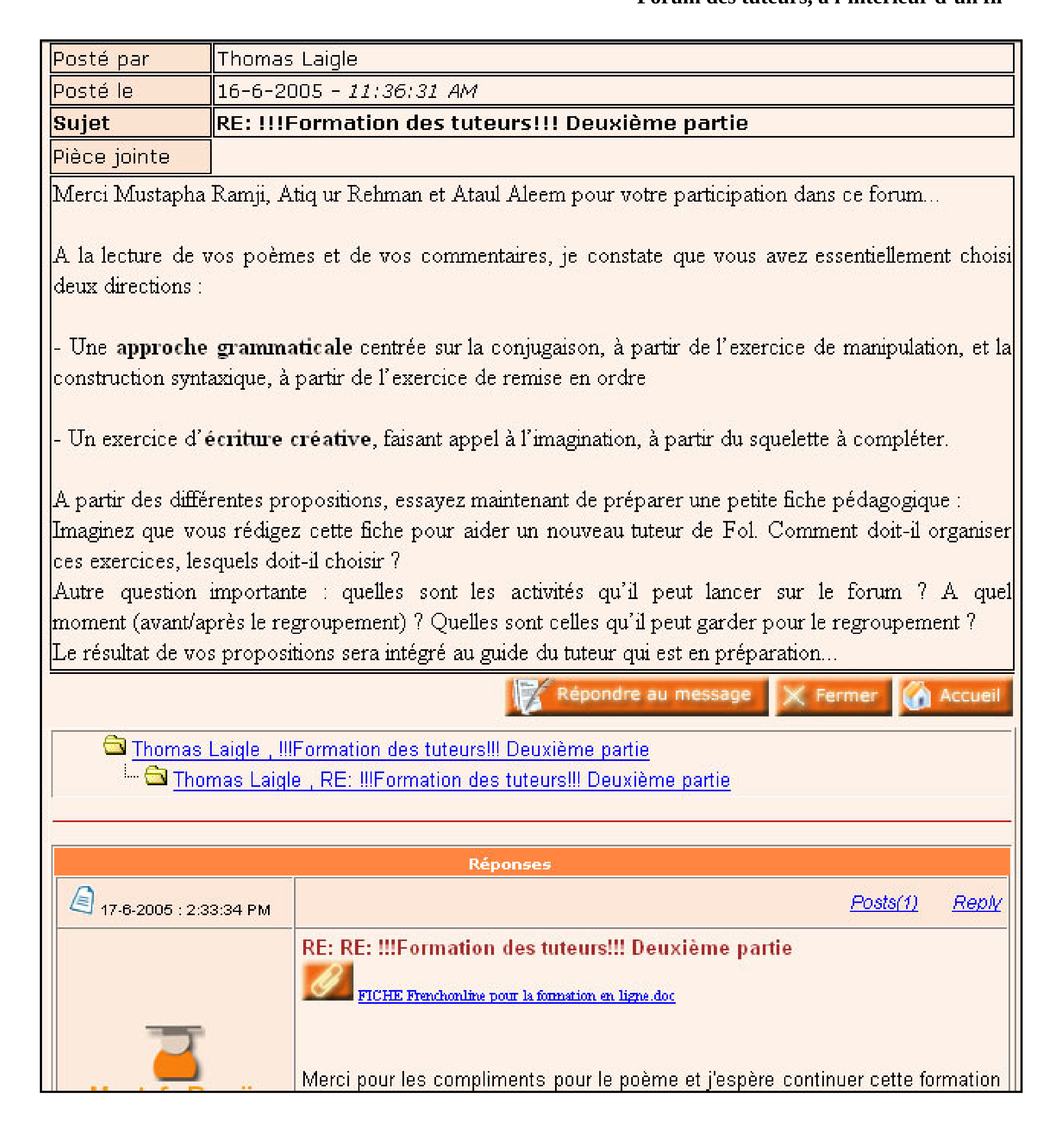
Pages 1 / 2 / 3 / 4 / 5 / 6 / 7 / 8 / 9 / 10 / 11

Topic		Last Post	Posts	View
!!! Formation des tuteurs !!! troisième partie Thomas Laigle (Tutor)	Delete	by Nadia Sheikh 6/25/2005 3:40:32 PM	18	7
!!!Formation des tuteurs!!! Deuxième partie Thomas Laigle (Tutor)	Delete	by Nadia Sheikh 6/17/2005 3:36:17 PM	15	0
!!! Formation des tuteurs !!! première partie Thomas Laigle (Resource Person)	Delete	by Sharifa Badar 6/15/2005 12:57:02 AM	33	1
BUITMS regroupement2 Mustafa Ramji (Tutor)	Delete		0	0
Regroupement 8 Aqeel Hussain (Tutor)	Delete		0	0
regroupement 1 (BUITMS) Mustafa Ramji (Tutor)	Delete		0	0
regroupement7 et 8 Mustafa Ramji (Tutor)	Delete		0	0
regroupement 2 Sara Sandhu (Tutor)	Delete		0	0
Regroupement 8 Tayyaba Farooqui (Tutor)	Delete		0	0
Junaid AIOU Islamabad	Delete	by Atiq ur Rehman	1	0

Cependant, les options de modération et de correction n'ont pas été rajoutées (l'option *delete* de l'illustration n'est accessible qu'au niveau de la première page, pour les personnes ressources) , et l'affichage de l'incrémentation globale des messages a disparu, au profit d'une navigation par dossiers successifs pour chaque nouveau fil. Ce dernier point complique la lecture dès qu'apparaissent plusieurs niveaux d'intervention, dans la mesure où il est impossible de visualiser la structure d'ensemble d'une discussion. Etant donné l'ampleur du travail qu'aurait demandé l'incorporation de nouvelles fonctionnalités, les informaticiens ont préféré adapter les outils de communication aux

formes d'échanges existantes (en grande majorité duelles et limitées à un ou deux échanges) plutôt qu'à de futures conversations complexes, dont il n'est pas sûr qu'elles existent un jour…

Forum des tuteurs, à l'intérieur d'un fil



Posté par	Thomas Laigle
Posté le	16-6-2005 - *11:36:31 AM*
Sujet	**RE: !!!Formation des tuteurs!!! Deuxième partie**
Pièce jointe	

Merci Mustapha Ramji, Atiq ur Rehman et Ataul Aleem pour votre participation dans ce forum…

A la lecture de vos poèmes et de vos commentaires, je constate que vous avez essentiellement choisi deux directions :

- Une **approche grammaticale** centrée sur la conjugaison, à partir de l'exercice de manipulation, et la construction syntaxique, à partir de l'exercice de remise en ordre

- Un exercice d'**écriture créative**, faisant appel à l'imagination, à partir du squelette à compléter.

A partir des différentes propositions, essayez maintenant de préparer une petite fiche pédagogique :
Imaginez que vous rédigez cette fiche pour aider un nouveau tuteur de Fol. Comment doit-il organiser ces exercices, lesquels doit-il choisir ?
Autre question importante : quelles sont les activités qu'il peut lancer sur le forum ? A quel moment (avant/après le regroupement) ? Quelles sont celles qu'il peut garder pour le regroupement ?
Le résultat de vos propositions sera intégré au guide du tuteur qui est en préparation…

Répondre au message | Fermer | Accueil

Thomas Laigle , !!!Formation des tuteurs!!! Deuxième partie
Thomas Laigle , RE: !!!Formation des tuteurs!!! Deuxième partie

Réponses

17-6-2005 : 2:33:34 PM — Posts(1) Reply

RE: RE: !!!Formation des tuteurs!!! Deuxième partie

FICHE Frenchonline pour la formation en ligne.doc

Merci pour les compliments pour le poème et j'espère continuer cette formation

III-B) 2- Les acteurs

III-B-1) a- Convaincre

Pour pouvoir faire évoluer le dispositif, il fallait donc convaincre les décideurs de la nécessité des changements à apporter ; à la fois les commanditaires du projet (responsables de la coopération linguistiques) de qui dépend l'attribution des subventions (mode de financement principal de French Online), les représentants universitaires, dont l'implication sur une politique d'enseignement à long terme est indispensable, et les conceptrices, dans la mesure où se sont elles qui se trouvent au cœur des choix pédagogiques dans la conception du projet.

- **OUI MAIS…**

La mise en place du chat, mais aussi la prise en considération d'autres dispositifs ou sites Internet ont été l'occasion de discuter pédagogie et stratégies d'enseignement… Si les conceptrices, malgré leur charge de travail, ont fait preuve d'écoute et de bonne volonté à mon égard, la question de la légitimité de mon discours s'est posée lorsque des propositions demandaient des changements importants. Question compréhensible : on ne révolutionne pas 30 ans d'expérience pédagogique du haut de l'idéalisme de ses 26 ans et d'un savoir théorique universitaire fraîchement acquis. Après tout, je n'étais que stagiaire, et pas ingénieur pédagogique…

Quant aux relations avec les représentants institutionnels, ce n'était pas de mon ressort, et si la chef de projet a souvent appuyé mes idées, sa propre marge de manœuvre était très limitée, dans un contexte de diminution des budgets alloués à French Online, et d'échéances importantes (présentation du projet finalisé à d'éventuels partenaires internationaux).

III-B-1) b- Former

Afin de développer la dimension communicative de french Online, il était nécessaire de donner aux tuteurs une place plus importante dans French Online. Seules personnes travaillant en relation directe avec les étudiants, ils me semblaient être les plus à même de modifier le fonctionnement du dispositif par leur propre pratique pédagogique. Encore fallait-il les familiariser à l'approche par la tâche, et à l'usage des outils numériques. Ce travail avait été entamé à Islamabad lors des deux jours de formation des tuteurs de juin 2004, sous forme d'ateliers de conception de tâches.

Or pour des raisons économiques, il n'était pas possible de faire revenir ces tuteurs, éparpillés dans tout le Pakistan, et peu disponibles. L'idée est donc née d'une formation des tuteurs à distance,

s’appuyant sur les outils de communication de French Online. J’ai ainsi conçu une formation à distance (*cf.* annexe V « Formation des tuteurs ») étalée sur environ deux semaines, et basée sur les objectifs suivants :

- **explorer** les possibilités (et les limites ?) des outils de communication et de l’Internet francophone dans l’enseignement,
- **familiariser** les tuteurs à l’usage de ces outils,
- **expérimenter** les pratiques de travail collaboratif à distance
- **encourager** les tuteurs à développer et utiliser des activités communicatives,
- **créer** des tâches pour les modules 9, 10, 11, et 12,
- **alimenter** le guide du tuteur.

En m’inspirant de la formation que j’avais moi-même reçue lors de la partie universitaire du master2 IFML, j’ai d’abord souhaité mettre les tuteurs dans la situation de leurs étudiants, avant de leur demander de réaliser eux-mêmes des tâches. La progression était donc la suivante :

- **étape 1**, tour de chauffe :

mise en place d’un petit jeu à distance auquel les tuteurs doivent participer: « Montage-a-google » (*cf.* annexe), exemple d’une activité communicative, conviviale, et facilement réutilisable…

Modalités de communication : forum, si possible utilisé de façon synchrone afin de lancer une dynamique de groupe.

Ressources : site Montage-a-google (http://grant.robinson.name/projects/montage-a-google/)

- **étape 2**, de l’expérimentation à la réflexion :

travail autour d’un site pédagogique proposant différentes tâches d’écriture créative à partir d’un poème de Prévert. Les tuteurs doivent en choisir une, la réaliser et poster leur production sur le forum. Ils doivent ensuite effectuer des propositions d’exploitation de ce site avec leurs étudiants, et rédiger collectivement une fiche d’exploitation pédagogique.

Modalités de communication : forum.

Ressources : site de l’université de Ludwigsburg (http://www.ph-ludwigsburg.de/html/2b-frnz-s-01/overmann/baf4/prevert/dejeuner.htm).

- **étape 3,** création de tâche :

à partir du ou des thèmes d’un module, création par les tuteurs (en groupes de deux ou trois) d’une tâche qui amène les étudiants à utiliser un ou plusieurs sites Internet francophones, et/ou qui puisse donner lieu à des échanges entre étudiants, soit par courriel ou forum, soit au moment du regroupement (débats, jeu de rôle, mini projet collectif, jeux d’écriture, etc.). Les tuteurs doivent aussi donner quelques pistes pour prolonger leur activité, à distance ou lors du regroupement. Une fois les

tâches préparées, l'ensemble des tuteurs en choisit [une ou deux ou trois]… les personnes ayant créé ces tâches les feront faire aux autres tuteurs, qui joueront le rôle des étudiants.
Modalités de communication : forum, courriel, éventuellement chat.
Ressources : modules 9, 10 et 12 de French Online, sites Internet à rechercher

- étape 4, bilan :
discussion/bilan autour des difficultés rencontrées, et des solutions trouvées lors de la création des tâches et de leur mise en œuvre. Les tâches jugées intéressantes seront intégrées au cahier du tuteur…
Modalités de communication : si possible par chat, sinon par forum.

- **OUI MAIS…**

Si la formation a pu avoir lieu, elle s'est faite (pour des questions de temps) sur le mode du volontariat informel ; il n'y a pas eu d'inscription à la formation. Malgré l'aide des conceptrices qui ont effectué un tour téléphonique des tuteurs, les tuteurs en sommeil étaient plus difficiles à joindre ou à relancer. Par ailleurs, cette formation n'était pas intégrée à un processus de valorisation économique ou professionnel des savoir-faire acquis ; les tuteurs n'étaient pas non plus tenus de réinvestir ces savoir-faire dans leur pratique pédagogique.

Ces contraintes ont évidemment pesé sur la participation des tuteurs ; ne sachant combien de personnes étaient censées participer, il était par exemple problématique de constituer des groupes de travail. Comme il fallait s'y attendre, la participation s'est effritée au fur et à mesure que la formation montait en difficulté et demandait une implication plus importante. Le nombre de participants est donc passé d'un peu moins d'une dizaine à un en fin de formation. Mais surtout, seules les personnes les plus intéressées par les TICE et les plus à l'aise avec ces outils ont participé ; la formation a échoué à motiver les personnes qui justement utilisaient peu les nouvelles technologies et auraient eu davantage besoin d'une formation…

Cette expérience a néanmoins permis de détecter parmi les tuteurs des personnes « locomotives », passionnées par les TICE et susceptibles d'animer des échanges entre tuteurs… ou un guide du tuteur en ligne…

III-B) 3- Un nouvel outil : le guide du tuteur en ligne

III-B-3) a- Genèse

En effet, la question du mode d'intégration des tâches (préparées par les tuteurs ou moi) à la plateforme n'était pas résolue, puisque je souhaitais éviter qu'elles soient ajoutées aux modules sous forme de pages HTML fixes. Une première idée fut de les intégrer à la version papier du guide du tuteur qui existait déjà. Une telle solution permettait de donner davantage de liberté aux tuteurs dans la mise en œuvre des tâches, tout en rendant plus naturel une liaison entre le travail en ligne et les regroupements.

Cependant cette solution ne me semblait pas entièrement satisfaisante, pour plusieurs raisons. Il y'avait tout d'abord un problème de cohérence ergonomique avec le domaine d'application : dans la mesure où les tâches renvoyaient à la consultation de sites Internet, à l'usage des forums, etc. il me semblait que le support papier risquait de ne pas encourager le passage des tuteurs au support informatique. De plus, dans une perspective d'élaboration progressive des tâches, le support papier limitait l'évolutivité de ces dernières, et maintenait d'une certaine façon la verticalité de la relation entre les concepteurs de tâches (que ce soit les conceptrices, les anciens tuteurs, ou moi) et leurs utilisateurs. S'ajoutaient aussi des considérations d'ordre économique : le cahier du tuteur pour les 20 premiers modules contenait déjà 90 pages ; en rajouter d'autres augmentait le coût d'impression de l'ouvrage… Enfin, je n'étais pas sûr que les tâches puissent s'intégrer telles quelles aux fiches pédagogiques déjà existantes.

J'ai donc opté pour une autre solution, la création d'un site Internet dynamique : le guide du tuteur en ligne

III-B-3) b- Présentation technique

Je me suis donc appuyé sur un programme de blogue opensource en langage PHP, *Dotclear*, et l'ai détourné vers une utilisation de type Système de Gestion de Contenu (Content Management System) simplifié. Pour ce faire, j'ai retouché quelques unes des fonctions propres au mode d'édition des blogues, et créé (à partir d'un modèle existant, et de quelques *plug-in* conçu par d'autres utilisateurs) une interface-visiteur (en code XHTML et CSS) qui soit en harmonie avec le style de French Online et réponde aux types d'usage envisagés.



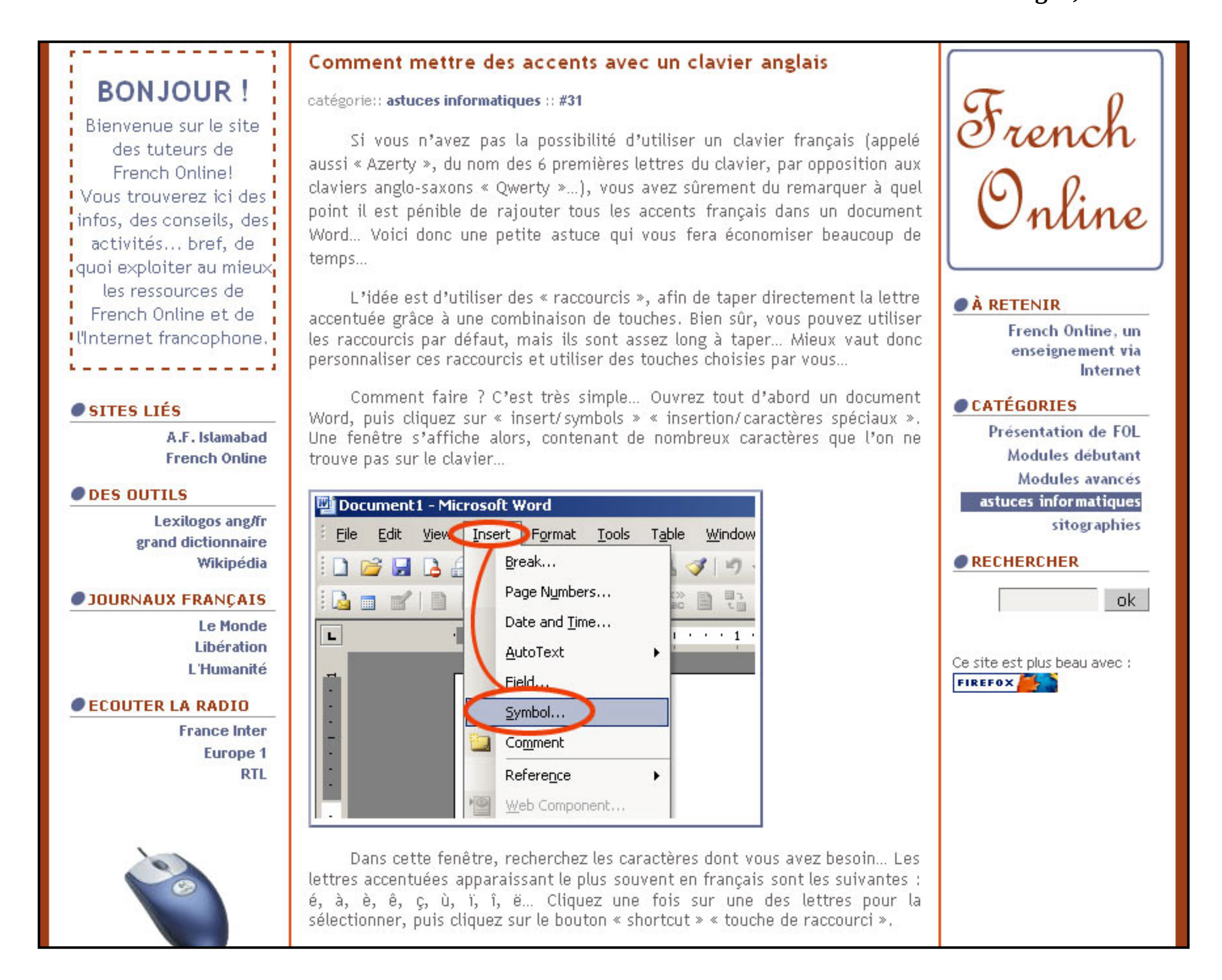
L'interface visiteur est donc structurée en trois colonnes. A gauche, les tuteurs peuvent trouver une liste de liens (*blog roll*) pointant vers des **sites extérieurs** qui puissent leur être utiles : sites partenaires, outils de travail (dictionnaires en ligne, encyclopédie, etc.), médias francophones (journaux, radios, etc.). La partie centrale est consacrée à l'**affichage du contenu**, classé par articles (ou « billets ») : un article par module présentant des propositions de tâches, mais aussi des articles de conseils méthodologiques, d'astuces techniques, des sitographies thématiques, des articles plus

théoriques sur le tutorat et l'apprentissage en ligne, etc. Enfin, la colonne de droite est consacrée à la navigation au sein du site : les listes d'articles y sont accessibles selon leur classement thématique et un moteur de recherche intégré permet de retrouver un document par mot-clé. Lorsqu'une rubrique contient de nombreux articles, une navigation par page (<= 1 2 3 =>) apparaît dans la colonne du milieu.

Guide du tuteur en ligne, thème de départ (Kiwi-kassis, par Kozlika)



De même que pour les blogues, les visiteurs peuvent ajouter un commentaire à la suite de chaque article, et lire ceux qui y ont été déposés par d'autres. Par contre, l'affichage et l'organisation chronologique (calendrier, date d'édition de chaque billet…) ont été supprimés, de même que la mention du nom de l'auteur, ainsi que la possibilité pour les visiteurs de créer un rétrolien, ou d'indiquer l'adresse de leur propre site Internet (fonctionnalités propres au blogue).



BONJOUR !
Bienvenue sur le site des tuteurs de French Online! Vous trouverez ici des infos, des conseils, des activités... bref, de quoi exploiter au mieux les ressources de French Online et de l'Internet francophone.

SITES LIÉS
A.F. Islamabad
French Online

DES OUTILS
Lexilogos ang/fr
grand dictionnaire
Wikipédia

JOURNAUX FRANÇAIS
Le Monde
Libération
L'Humanité

ECOUTER LA RADIO
France Inter
Europe 1
RTL

Comment mettre des accents avec un clavier anglais

catégorie:: astuces informatiques :: #31

Si vous n'avez pas la possibilité d'utiliser un clavier français (appelé aussi « Azerty », du nom des 6 premières lettres du clavier, par opposition aux claviers anglo-saxons « Qwerty »...), vous avez sûrement du remarquer à quel point il est pénible de rajouter tous les accents français dans un document Word... Voici donc une petite astuce qui vous fera économiser beaucoup de temps...

L'idée est d'utiliser des « raccourcis », afin de taper directement la lettre accentuée grâce à une combinaison de touches. Bien sûr, vous pouvez utiliser les raccourcis par défaut, mais ils sont assez long à taper... Mieux vaut donc personnaliser ces raccourcis et utiliser des touches choisies par vous...

Comment faire ? C'est très simple... Ouvrez tout d'abord un document Word, puis cliquez sur « insert/symbols » « insertion/caractères spéciaux ». Une fenêtre s'affiche alors, contenant de nombreux caractères que l'on ne trouve pas sur le clavier...

Dans cette fenêtre, recherchez les caractères dont vous avez besoin... Les lettres accentuées apparaissant le plus souvent en français sont les suivantes : é, à, è, ê, ç, ù, ï, î, ë... Cliquez une fois sur une des lettres pour la sélectionner, puis cliquez sur le bouton « shortcut » « touche de raccourci ».

French Online

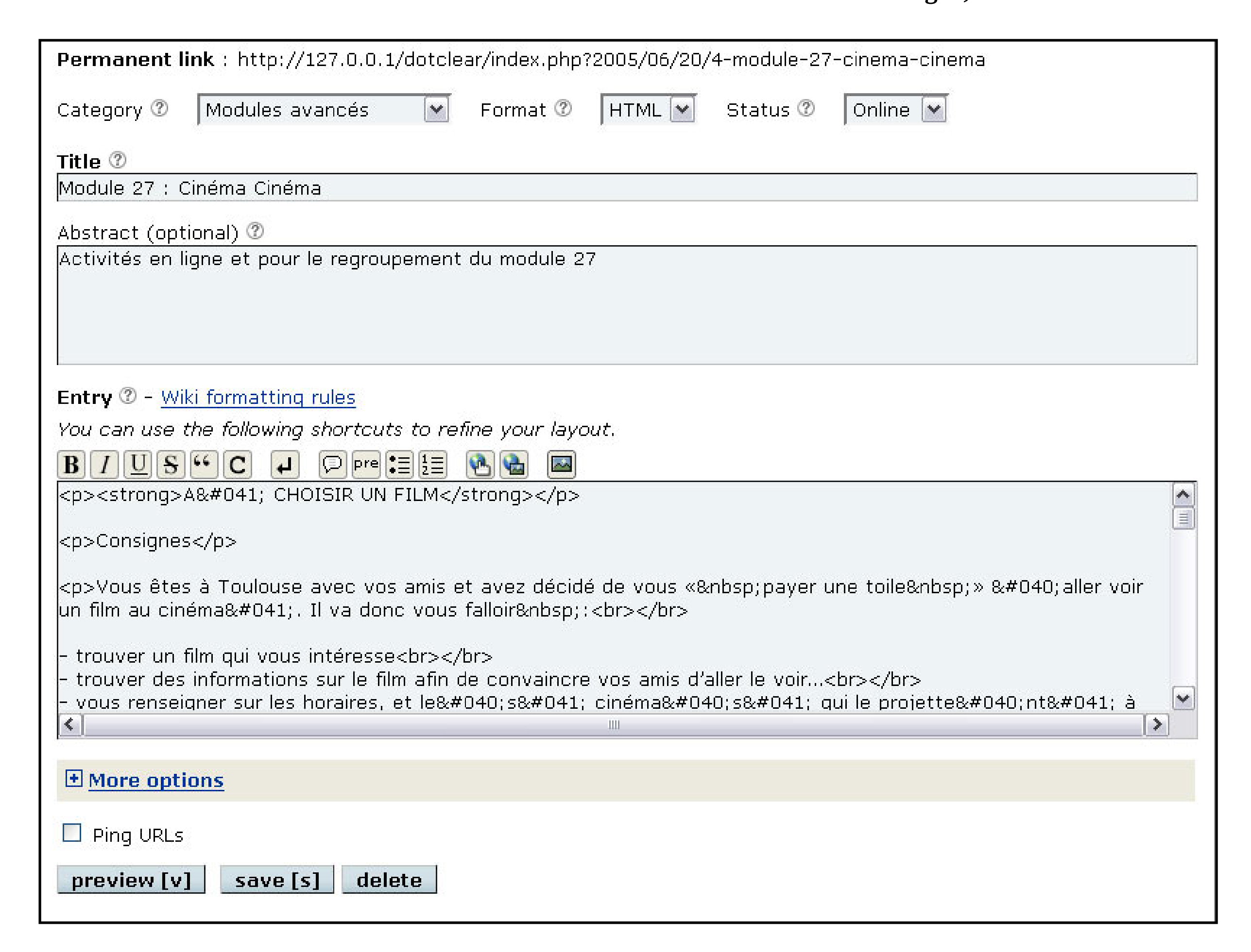
À RETENIR
French Online, un enseignement via Internet

CATÉGORIES
Présentation de FOL
Modules débutant
Modules avancés
astuces informatiques
sitographies

RECHERCHER
ok

Ce site est plus beau avec :
FIREFOX

L'interface rédacteur de dotclear est particulièrement simple et bien faite : un assistant d'édition HTML permet facilement de rédiger ou modifier des articles, de même qu'il est possible de modifier directement l'ordre, le nom et le nombre des rubriques, de modérer les commentaires, d'ajouter ou d'enlever des liens dans la colonne de gauche etc. Enfin, l'interface prévoit la création de différents comptes de rédacteur (rédacteur, rédacteur avancé, administrateur). Je n'ai proposé qu'un seul changement : le rajout sur la page d'édition d'un lien qui permette de télécharger un document sur le serveur et donne son URL, afin de pouvoir créer un lien vers ce document dans le billet.



Cependant, pour faciliter encore l'usage de l'interface-rédacteur, j'ai tout de même rédigé un petit manuel d'utilisation (*cf.* annexe VII « le Guide du Guide ») reprenant les principaux points à savoir pour mettre à jour le site et exploiter au mieux ses fonctionnalités. L'objectif était à la fois d'inciter les conceptrices à utiliser le site, et permettre à des tuteurs de devenir rédacteurs sans buter sur des problèmes d'utilisation de l'interface. Outre les tâches déjà préparées, et dans l'optique d'un enrichissement du site, j'ai aussi commencé à rédiger quelques articles de conseils techniques traitant de la navigation Internet, ou de l'usage de certains logiciels (*cf.* annexe VI, « articles astuces techniques »), dans la mesure où les conceptrices comme les tuteurs ne possédaient pas forcément les connaissances pour le faire, contrairement à des points plus méthodologiques ou pédagogiques…



III-B-3) c- Atouts

Un tel site présente donc de nombreux atouts. Il garantit tout d'abord une cohérence ergonomique en instaurant une continuité entre l'outil et son domaine d'application : un guide en ligne pour des activités en ligne simplifie la navigation par hyperliens vers des sites à exploiter, offre la possibilité de copier-coller directement des consignes d'activités dans le forum, ou de les retoucher par traitement de texte…

Axé sur la diffusion de contenu, la présence des commentaires contient néanmoins une ouverture vers la communication, des possibilités d'échanges entre visiteurs ou entre visiteurs et rédacteurs. C'est une logique inverse de celle des forums, axés sur la communication avec possibilité d'y créer du contenu.

Ces commentaires rendent possible une élaboration collective du contenu, à partir d'une proposition initiale (article). Les tuteurs peuvent utiliser les commentaires pour témoigner de leur

expérience dans la mise en œuvre des tâches proposées, suggérer des améliorations, poster leur propre adaptation, etc. Un tel fonctionnement garantit l'évolutivité des tâches, à la fois par l'usage des commentaires, et par la souplesse d'accès et de modification des articles : les conceptrices (ou des tuteurs) peuvent rédiger et mettre en ligne eux-mêmes des tâches sans passer par l'intervention des informaticiens. Des articles peuvent être ainsi réédités, des commentaires supprimés et refondus dans le corps de l'article etc.

En servant ainsi d'« arrière-cuisine », le site offre un espace de liberté pour les tuteurs. Liberté de création tout d'abord, puisque le site permet plusieurs niveaux d'implication : les tuteurs peuvent se contenter de lire les articles et récupérer ce dont ils ont besoin pour leur pratique pédagogique, mais aussi faire des propositions plus ou moins conséquentes par l'intermédiaire des commentaires, ou alors, en accord avec les conceptrices, s'engager davantage encore et devenir rédacteur (on peut alors imaginer une forme de contrat entre le tuteur et French Online). Cette liberté se retrouve dans les modalités de mise en oeuvre pédagogique de ces tâches, puisque les propositions d'activités présentes sur le site ne sont pas contraignantes ; c'est au tuteur de choisir l'usage qu'il souhaite en faire…

Le site permet aussi de panacher des ressources de première nécessité (activités pour les modules), qui assurent la fréquentation du site, avec des ressources répondant à des besoins plus généraux : ressources théoriques, astuces techniques sont autant d'éléments qu'il était difficile d'intégrer dans un guide papier (ce serait alors trop indigeste), mais que les tuteurs pourront parcourir selon leurs besoins, et leur motivation.

Enfin, à un moment où French Online a des ambitions internationales, il peut constituer un outil d'échange entre tuteurs de différents pays, outil d'autant plus important que, pour des raisons techniques, les plateformes de chaque pays risquent de ne pas être reliées…

- **OUI MAIS…**

En développant ce site, j'étais conscient de créer une sorte de doublon par rapport à l'intégration des tâches aux modules. Pour chaque tâche qu'il m'avait été demandé de préparer, j'ai choisi de fournir aux conceptrices la version complète de mes recherches ; à elles d'y choisir ce qu'elles souhaitaient garder pour les modules. Dans le même temps le site était un moyen d'en présenter une version plus étoffée tout en conservant un aspect « en construction ». En effet, j'ai volontairement laissé des cases vides apparentes, sous forme d'articles à compléter, afin que les conceptrices, si elles choisissent de garder cet outil, se sentent obligées de les compléter, et ce faisant de s'impliquer dans la vie et la mise à jour du site. J'ai aussi pris contact avec un des tuteurs qui s'était

montré le plus intéressé par la formation et le plus productif, afin d'évoquer avec lui l'idée de sa participation à l'animation du site : création de tâche, suivi des questions des autres tuteurs, etc.

En y laissant des trous, des espaces où créer, l'objectif était donc de faire de ce site un outil qui ne puisse fonctionner que si d'autres personnes après moi le réinvestissaient et manifestaient leur envie de s'en servir. Mais là encore, cela représentait une charge de travail supplémentaire pour les conceptrices, et il n'était pas question d'embaucher et de rémunérer un tuteur ou qui que ce soit. L'usage du site a donc été remis à plus tard.

IV) Bilan : des résultats mitigés

Comme on a pu s'en rendre compte, le bilan de mon action reste mitigé ; si mes propositions ont été écoutées et accueillies avec intérêt, parfois soutenues, leur mise en œuvre s'est révélée beaucoup plus problématique.

IV) A- Un mauvais moment

Ces résultats en demi-teinte sont en grande partie dus au fait que mon stage s'est déroulé à un mauvais moment dans le processus de développement de French Online. Après plus de quatre ans de développement, le projet touchait à la phase finale de sa réalisation. La proximité des échéances internationales, et le retard pris dans la réalisation laissaient peu de place à des remises en question pédagogiques et des bouleversements d'organisation, quand tout le monde travaillait dur pour boucler les derniers modules.

Mais surtout, mon arrivée a coïncidé avec un moment critique de la vie du projet ; celui d'une transition délicate entre un financement subventionné relativement généreux et un mode de fonctionnement visant à l'autonomie, transition d'autant plus compliquée que French Online s'est révélé ne pas être viable au niveau du seul Pakistan, et que sa survie dépend de sa capacité à séduire des institutions d'autre pays. Fin des sessions de formation du deuxième semestre, mais aussi fin du contrat de mission de la chef de projet (dont le poste n'a pas été renouvelé) ; à l'heure des premiers bilans, des interrogations sur la pertinence du programme (et d'un maintien des subventions) sont apparues chez les commanditaires. Dans un tel contexte, il était logique que les porteuses du projet adoptent une position défensive.

Ceci s'explique tout d'abord d'un point de vue stratégique : ce n'est pas lorsqu'un projet qui joue sa survie subit des critiques ou voit le maintien de son financement mis en doute qu'on s'attarde sur ses faiblesses ou ses difficultés ; le premier réflexe est de s'appuyer sur les points forts, de défendre l'existant face aux attaques, et de remettre à des temps plus sereins les remises en questions. Il sera toujours temps lorsque l'avenir du projet se sera dégagé d'en examiner les lacunes et de tenter d'y remédier. Cette position défensive se retrouve sur un plan plus psychologique : il faut pouvoir croire à un projet pour trouver l'énergie et la volonté de le défendre correctement, de continuer à aller de l'avant ; dans les moments difficiles, le doute peut avoir des effets paralysants ou démotivants, dans les moments de doute, les remises en question peuvent être mal perçues…

IV) B- Une dynamique du changement difficile à mettre en place

Après l'abandon d'un éventuel partenariat avec le CUEF, mon stage ne répondait plus aux besoins « immédiats » du projet. La nécessité de changements, que j'avais cru identifier à mon arrivée, n'était pas forcément ressentie comme telle ; d'une certaine façon, il n'y avait pas d'attente ou de commande spécifique pour mes travaux, à la différence du projet VALET par exemple, sur lequel j'ai travaillé dans le cadre du cas projet IFML (*cf.* le mémoire de stage *Conduite d'un projet collaboratif : l'implication des professeurs de langue de l'INPG* (2005) de ma collègue Claire RENIERO), et où l'évolution des pratiques enseignantes faisait partie intégrante des objectifs… Même avec l'appui de la chef de projet, il fallait encore que les conceptrices soient convaincues de la nécessité des changements.

De fait, les évolutions apportées par les conceptrices comme par moi-même n'ont pas débouché sur une remise en cause et une refonte du système, ce qui aurait supposé encore beaucoup d'efforts, de travail, de modifications etc. Dans une perspective systémique, l'approche communicative est venue se superposer aux méthodes antérieures, elle a parfois été assimilée à ce qui existait avant (à l'exemple de certaines « tâches » qui ont perdu leur aspect communicatif lorsqu'elles ont été ajoutées aux modules), mais on ne peut parler réellement d'intégration au sens d'une évolution vers un stade nouveau de fonctionnement.

En outre, remettre en cause la philosophie même du système French Online signifiait à un moment ou à un autre remettre en cause « personnellement » les conceptrices et leurs croyances pédagogiques, dans la mesure où, après plus de quatre ans de travail, il existait chez elles une part d'identification presque affective au projet. Rendues quelque peu sceptiques par le peu de résultats des premières tentatives d'utilisation de tâches sur les forums, elles étaient peut-être aussi davantage

conscientes que moi de la distance entre l'approche communicative et les habitudes d'apprentissage des étudiants pakistanais. On retrouve à ce moment là la question de la légitimité de mes propositions (inexpérience, idéalisme, connaissance partielle des réalités et enjeux du projet) et de mon statut de stagiaire (qui ne donne pas le même pouvoir décisionnel que celui d'ingénieur pédagogique…).

Mais c'était aussi remettre en cause une grosse quantité de travail, étant donné que les modules sont difficilement remodelables, et que la structure technique n'est pas évolutive (contrairement à certaines plateformes du type de Spiral ou Esprit, et la réflexion sur la « granularité » qui a accompagné leur conception). Dans ces conditions, il est délicat de faire passer au second plan des réalisations coûteuses en temps, recherche, réalisation etc. surtout pour réintroduire davantage de tutorat… et des coûts supplémentaires !

CONCLUSION

Ceci étant dit, il me faut encore une fois relativiser ce bilan, et souligner que la vie d'un projet n'est pas la durée d'un stage ; si ce dernier coïncidait avec un moment difficile de la vie de French Online, les mois à venir seront sûrement plus propices à des améliorations s'appuyant entre autres (je l'espère) sur mes travaux. Changer est une chose qui prend du temps (surtout lorsqu'il s'agit de croyances et d'habitudes), et ne peut être imposée de l'extérieur ; pour qu'une innovation puisse être adoptée, il faut de toute façon qu'elle soit adaptée par les acteurs du dispositif à leurs besoins.

De plus, quand un conflit socio-cognitif émerge, la première réaction est souvent de défendre ses idées, de se crisper sur ses positions en présence du contradicteur. L'appropriation des idées de l'autre est parfois plus aisée hors de sa présence (pour moi comme pour les conceptrices), lorsque disparaît l'incarnation sociale du conflit ; mes idées feront peut être leur chemin plus facilement après le stage…

Enfin, à titre personnel, ce stage s'est révélé très riche à tout point de vue. Le flou relatif de ma mission m'a finalement laissé une grande liberté d'action et d'initiatives, et donné l'occasion d'expérimenter des choses que je n'aurais peut être pas eu l'occasion de tenter autrement.

Quant aux difficultés rencontrées, elles m'ont permis de prendre conscience de problématiques que je n'avais pas forcément perçues lors de la formation théorique, période durant laquelle on travaille souvent à partir de conditions idéales. J'ai pu voir à quel point les choses ne vont pas de soi, et eu un aperçu de la complexité des éléments à prendre en compte pour faire fonctionner un dispositif de formation par les TICE.

Et puis, j'ai eu le bonheur de vivre quatre mois au Pakistan…

BIBLIOGRAPHIE

RESSOURCES THEORIQUES

- ALAVA S. (2002), *Enjeux réels ou virtuels des technologies éducatives. Cours de Master*, http://perso.wanadoo.fr/alava/TIC2002/alavacours1.htm

- CONSEIL DE L'EUROPE (2001) Cadre Européen Commun de Référence pour les langues,éd. Didier

- EUROPEAN ROUND TABLE (1997) *Investing in Knowledge, The Integration of Technology in European Education*, http://www.ert.be/pdf/edu1.pdf

- HIRTT N. (2001) *Avons-nous besoin de travailleurs compétents ou de citoyens critiques ?*, http://www.ecoledemocratique.org/article.php3?id_article=85&var_recherche=hirtt

- LAMAILLOUX P., ARNAUD M.-H., JEANNARD R. (1993) *Fabriquer des exercices de français*, éd. Hachette Education

- MANGENOT F. (2000) « L'intégration des TIC dans une perspective systémique », paru dans *Les Langues modernes* 3/2000, Les nouveaux dispositifs d'apprentissage des langues vivantes, p.38-44 . Paris, Association des Professeurs de Langues Vivantes.

- MANGENOT F. (2002) « L'intégration pédagogique et institutionnelle des TIC » *in* LEGROS D., CRINON J., *Psychologie des apprentissages et multimédia*, Armand Colin (p. 169-184).

- MOEGLIN P., (dir. 1998) *L'industrialisation de la formation, Etat de la question*, Centre National de documentation pédagogique

-NISSEN E. (2002) La tâche en langue étrangère comme unité de l'activité d'apprentissage en groupe à distance

- PENDANX M. (1998) Les activités d'apprentissage en classe de langue, éd. Hachette FLE

- PUREN C. (2001) « Innovation et cohérence en didactique des langues », paru dans *New Standpoints* (avril 2002, pp. 3-7)

INDE - PAKISTAN

- BHANSALI. L. (2005) film *Black,* prod. Applause Entertainment
- JAFFRELOT C. (dir., 2000) *Le Pakistan* éd. Fayard
- LEWIS B. (1976) *L'islam*, éd. Payot et Rivages.
- LUDWIG Q. (2004) *Comprendre l'islam*, éd. Eyrolles pratique

RESSOURCES TECHNIQUES

- Programme Dotclear : http://www.dotclear.net
- Le petit Dotclear illustré : http://www.kozlika.org/dotclear/index.php
- Allhtml : http://www.allhtml.com
- Mediabox : http://dicolive.media-box.net/docCSS/css.php